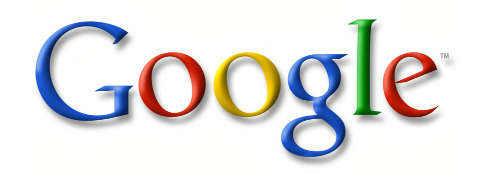


Geschichte der Erziehung

von

E. Martig


CHARLES · WILLIAM · ELIOT
PRESIDENT OF HARVARD, 1869-1909
VE RI TAS
·CHARLES · WILLIAM · ELIOT·
COLLECTION
·IN·HONOR·OF·HIS·NINETIETH·BIRTHDAY·
MARCH 20TH 1924
EX DONO
HARVARD ALUMNI ASSOCIATION

Geschichte der Erziehung

in ihren Grundzügen

mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule, nebst einem Anhang über die Entwicklung des Volksschulwesens in der Schweiz

Für

Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterricht

Von

Emanuel Martig,

Seminardirektor zu Hofwyl.



BERN

Verlag von Schmid & Francke

(vormals J. Dalp'sche Buchhandlung)

1901

Buchdruckerei Büchler & Co., Bern

Vorwort.

Zur Berufsbildung der Lehrer gehört ohne Zweifel auch die eifrige Beschäftigung mit der Geschichte der Erziehung. Leider ist unter den heutigen Verhältnissen der Seminarien ein eingehendes Studium dieser Wissenschaft im Seminar noch nicht möglich. Wie in der gesamten Lehrerbildung, so macht sich auch auf diesem Gebiete der drückende Gegensatz zwischen den idealen Forderungen an die Lehrerbildung und den gegebenen Verhältnissen geltend. Nach den idealen Forderungen sollte die Entwicklung der Erziehung im Zusammenhange mit dem gesamten Kultur- und Geistesleben betrachtet werden. Aber hierzu fehlt den Seminaristen gegenwärtig teils die erforderliche Vorbildung und Reife, teils die hinreichende Zeit. Wie sollten sie die ganze Kulturgeschichte, wie insbesondere die Geschichte der Philosophie gründlich durcharbeiten? Das Seminar muss sich auch hier auf das beschränken, was dem geistigen Gesichtskreise der Seminaristen nahe liegt und von ihnen gründlich verarbeitet werden kann. Was ihnen aus Geschichte, Religion, Litteraturgeschichte oder aus andern Quellen schon bekannt ist, soll in der Geschichte der Erziehung Berücksichtigung finden, damit die Entwicklung der Pädagogik in ihrem Zusammenhange mit den andern Strömungen der jeweiligen Zeit und ihres Geisteslebens begriffen werde. Dass das Lehrbuch der Erziehungsgeschichte selbst die hierzu erforderlichen Ausführungen aus der Welt- und Litteraturgeschichte enthalte, ist nicht nötig, da dies ja in andern Lehrbüchern geboten wird.

Es genügt, wenn das Buch auf den Zusammenhang der Erziehung mit dem jeweiligen Stand der Kultur hinweist. Dem Lehrer der Pädagogik bleibt es überlassen, an die in andern

Fächern erworbenen Kenntnisse seiner Schüler anzuknüpfen und sie zum richtigen Verständnis für die Bedeutung der Erziehung im gesamten Kulturleben zu führen.

Im Seminar soll der Unterricht in der Erziehungsgeschichte vor allem ein liebevolles Verständnis für die Entwicklung der Pädagogik in den angehenden Lehrern pflanzen und sie zu einem gründlichern Studium der Erziehungsgeschichte anregen und anleiten. Dadurch werden sie befähigt, später auch grössere Werke dieser Wissenschaft zu studieren, wie z. B. folgende: *H. Scherer*, „Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens"; *Karl Schmidt*, „Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker"; *K. A. Schmid*, „Die Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit"; *Karl von Raumer*, „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit". Namentlich sollen sich die Lehrer in die *pädagogischen Klassiker* vertiefen und aus den *Quellen* schöpfen lernen.

Dass zu einer solchen Einführung in die Geschichte der Erziehung vor allem *die Entwicklung der pädagogischen Ideen* und nicht eine Anhäufung von Namen und Zahlen erforderlich ist, leuchtet ein. Ja, die Zumutung an die Seminaristen, sich ein umfangreiches Material von allerlei zum Teil unwichtigen Einzelheiten anzueignen, verleitet sie leicht zu einer bloss gedächtnismässigen Einprägung der Geschichte.

Damit die pädagogischen Ideen begeisternd auf die angehenden Lehrer wirken, müssen sie ihnen so weit als möglich in der konkreten Gestalt anschaulicher Lebensbilder und Vorbilder geboten werden. Dabei soll man sich jedoch auf das beschränken, was für die Entwicklung und die Wirksamkeit der betreffenden Pädagogen bedeutungsvoll war, und alle bloss nebensächlichen biographischen Notizen weglassen.

Allein die Durchführung dieses Grundsatzes bietet grosse Schwierigkeiten. Denn was dem einen als nebensächlich erscheint,

ist einem andern wichtig, und ebenso hat vieles nicht an allen Orten die nämliche Bedeutung. So beanspruchen z. B. manche Einzelheiten über preussische Schulmänner und Schuleinrichtungen selbstverständlich in Preussen ein grösseres Interesse als in Süddeutschland, und umgekehrt. Nur ungern würde man also hier und dort gewisse Mitteilungen vermissen, welche anderwärts als überflüssig betrachtet werden.

Diese Schwierigkeit suchte ich dadurch zu überwinden, dass ich alle Angaben, welche nicht notwendig zur allgemeinen Geschichte der Pädagogik gehören, in die *Anmerkungen* verwies. Aus diesen soll der Lehrer seinen Schülern das darbieten, was für seine Anstalt nötig ist, und die Seminaristen mögen die Anmerkungen nachher noch lesen und sich das Wesentliche darin merken. Aber nach meiner Ansicht *sollen sie durchaus nicht dazu angehalten werden, sich die hier mitgeteilten Einzelheiten einzuprägen.*

Auch die *Büchertitel* wurden meistens in die Anmerkungen aufgenommen. Dass die Seminaristen diese auswendig lernen und am Examen noch hersagen können, ist durchaus nicht zu verlangen; wenn sie nur in ihrem Buche nachsehen können, welche Werke ihnen zu weitern Studien dienlich sind, so wird der angestrebte Zweck vollständig erreicht. Selbstverständlich bin ich nicht der Meinung, dass ein Lehrer alle im Buche angeführten Schriften lesen solle. Aber es wollen ja nicht alle die nämlichen Bücher studieren, und daher ist eine grössere Auswahl erforderlich. Der Lehrer mag diejenigen Schriften, welche er besonders empfehlen will, mit Sternchen versehen lassen.

Manche werden einzelne Abschnitte dieses Buches zur Einprägung auf die Prüfungen zu ausführlich finden. Allein nach meiner Ansicht soll die Geschichte der Pädagogik nicht als Memorierstoff behandelt, sondern *denkend* angeeignet werden, und die angehenden Lehrer sind anzuleiten, sich nicht an die *Worte,* sondern an den *Sinn* zu halten und sich in die *Sache zu vertiefen.* Hierzu ist aber eine etwas eingehendere Darstellung viel geeigneter als ein bloss gerippartiger Leitfaden, und das Studium wird auf diese Weise erfahrungsgemäss leichter und angenehmer.

Dagegen geht es nicht gut an, das Lehrbuch zugleich zu einem *Quellenbuch* zu machen; denn wenn es nicht allzu umfangreich werden soll, so kann es doch aus den pädagogischen Klassikern nur dürftige Auszüge bieten. Zum Quellenstudium eignen sich die klassischen Werke selbst oder für manche Teile der Geschichte ein pädagogisches Lesebuch, wie z. B. *Ostermanns* „pädagogisches Lesebuch“ oder *Sperbers* „pädagogische Lesestücke“, besser. Für die erforderliche Anzahl solcher Werke sorge die Seminarbibliothek!

Was schliesslich den *Anhang* dieses Buches betrifft, so schien mir dieser für schweizerische Lehrerbildungsanstalten notwendig, da meines Wissens die schweizerische Schulgeschichte in keinem Lehrbuche übersichtlich zusammengestellt ist. Andere Seminare werden selbstverständlich diesen Anhang nicht eingehend behandeln, sondern sich wohl mit der blossen Lektüre begnügen. Immerhin können diese oder jene Züge aus der Entwicklungsgeschichte der schweizerischen Volksschule auch Ausländern Interesse bieten.

Ich habe mich redlich bemüht, aus dem reichen Schatze der Erziehungsgeschichte das auszuwählen, was mir für die Bildung der Volksschullehrer zweckmässig erschien; und wenn ich mir auch durchaus nicht einbilde, überall die richtige Auswahl getroffen zu haben, so hoffe ich doch, dass auch dieses Buch zur Förderung eines geistbildenden Unterrichts in der Geschichte der Pädagogik etwas beitragen werde.

Hofwyl, im Januar 1901.

Der Verfasser.

Einleitung.

Die Geschichte der Erziehung hat die Aufgabe, die Entwicklung des Erziehungswesens in den verschiedenen Zeiten bis auf die Gegenwart darzustellen.

Unbestritten hat sie für den Erzieher einen grossen Wert; denn sie fördert das *Verständnis für die pädagogischen Aufgaben der Gegenwart* und weist uns durch die Erfahrungen, welche andere gemacht haben, den richtigen Weg für unsere eigene erzieherische Thätigkeit. Die Erziehungsgeschichte weckt aber auch *Mut und Begeisterung für das Erziehungswerk,* indem sie uns zeigt, wie durch hingebende, treue Arbeit das Erziehungswesen trotz aller Hindernisse sich allmählich vervollkommnet hat und in seiner Entwicklung immer fortschreitet.

Freilich kann der Seminarunterricht keine vollständige Erziehungsgeschichte bieten; er muss sich auf die Hauptzüge derselben beschränken und vor allem das berücksichtigen, was sich auf die *Volksschule* bezieht, und da diese in der *Reformation* wurzelt, so hat eine für Volksschullehrer bestimmte Erziehungsgeschichte hauptsächlich die *Entwicklung des Volksschulwesens seit der Reformation* darzustellen.

Aber zum Verständnis dessen, was die neuere Zeit auf dem Gebiete der Erziehung geleistet hat, ist doch auch die Kenntnis wenigstens einiger charakteristischer Züge aus der ältern Erziehungsgeschichte erforderlich, und da die Volksbildung mit der gesamten Bildung in enger Beziehung steht, so dürfen auch die höhern Schulen nicht ganz unberücksichtigt bleiben.

A. Die vorchristliche Erziehung.

I. Einige Züge aus der orientalischen Erziehung.

1. Irgendwelche Sorge für die Auferziehung der Kinder finden wir bei allen Völkern; denn zur Pflege ihrer hilflosen Kinder fühlten sich die Eltern zu allen Zeiten und selbst unter den rohesten Naturvölkern verpflichtet. Aber bei den unkultivierten Völkern beschränkt sich die Sorge für die Kinder meistens auf das *leibliche* Leben. Eine Erziehung im eigentlichen Sinne, d. h. eine planmässige Einwirkung auf die Kinder, um diese ihrer höhern Bestimmung entgegenzuführen, finden wir erst bei denjenigen Völkern, welche schon eine gewisse Stufe der Gesittung erreicht haben.

Lange Zeit überliessen die Völker die Erziehung fast ausschliesslich den *Eltern.* Diese sorgten bei fortschreitender Gesittung nicht nur für das leibliche Leben ihrer Kinder, sondern gaben ihnen auch Belehrungen über religiöse Gebräuche und Sitten, über Rechtsverhältnisse und Staatseinrichtungen und über die Thaten und Schicksale der Vorfahren und unterrichteten sie bisweilen auch im Lesen und Schreiben. *Schulen* entstanden erst auf einer höhern Kulturstufe der Völker.

Einen mächtigen Einfluss übte auch die *Religion* auf die Erziehung aus. Wie sie die Weltanschauung der alten Völker bestimmte, so beherrschte sie auch ihre Erziehung. Daher waren die *Priester,* welche durch ihre religiösen Vorschriften und Ceremonien, ihre Wahrsagungen und Opfer überall in die Geschicke des Volkes und in das Leben der Einzelnen eingriffen, auch die *ersten Lehrer.*

2. Ein sprechendes Beispiel dafür sind die alten Kulturstaaten in **Indien** und **Ägypten,** wo die Bevölkerung streng in *Kasten* oder erbliche Stände geschieden war. Die *Priesterkaste* befand sich im alleinigen Besitze alles höhern Wissens nicht nur in der Religion, sondern auch in der Gesetzeskunde, der Arzneikunde, der Mathematik und in andern Wissenschaften und bewahrte die heiligen

Schriften des Volkes als ihr ausschliessliches Eigentum. Dem Volke erteilten die Priester nur einen dürftigen Unterricht in den religiösen Lehren und Gebräuchen und im Lesen und Schreiben, und nur die höhern Stände konnten am Unterrichte teilnehmen; die niedern Kasten, die grosse Menge der Sklaven und die Mädchen erhielten keinen Unterricht.

3. Wie sehr die Religion die Erziehung beherrschte, zeigt sich auch in dem ältesten Kulturstaate, in **China.**[1] Der Kaiser ist der „Sohn des Himmels", dem gegenüber das ganze Volk unmündig und willenlos ist. Den Willen des Kaisers, d. h. die von der kaiserlichen Regierung aufgestellten Gesetze und Vorschriften, pünktlich zu befolgen, ist daher eine religiöse Pflicht aller Chinesen.

Um nun die vielen seit alter Zeit aufgestellten religiösen und politischen Gebote dem Volke einzuprägen, bestehen im ganzen Reiche *Schulen,* die den Knaben aller Stände zugänglich sind, während die Mädchen auch hier vom Unterrichte ausgeschlossen werden. Dem *Volksunterrichte* dienen die zahlreichen Gemeinde- und Privatschulen, welche auch in den Dörfern bestehen. Für die höhern Schulen sorgt der Staat. Obwohl kein Schulzwang besteht, werden die Schulen doch sehr fleissig besucht. Denn die Schulbildung wird hochgeschätzt und ist der Weg zu Ämtern und Würden. Für jede Stufe der Beamtung ist eine entsprechende Prüfung vorgeschrieben, und nur derjenige, welcher die schwersten Prüfungen mit Erfolg bestanden hat, erlangt Zutritt zu den höchsten Ämtern. Die Gelehrten und höhern Beamten (Mandarinen) stehen im höchsten Ansehen und werden viel höher geschätzt als die reichsten Leute. Auch der Lehrerstand ist in China hoch geachtet.

Aber alles Wissen der Chinesen ist nur *Gedächtniswerk.* Der *Unterricht* besteht in der Mitteilung und im Auswendiglernen der überlieferten Lehren in ganz mechanischer Weise. Eigenes Denken und Forschen ist auch den Studierenden der höhern Schulen nicht erlaubt. Ein solches bloss angelerntes Wissen kann auch leicht *examiniert* werden, und darum ist in China das *Prüfungswesen* ausserordentlich ausgebildet.

---

[1] Bekanntlich erfanden die Chinesen den Kompas, das Schiesspulver, die Buchdruckerkunst und die Fabrikation des Papiers lange vor den Völkern des Abendlandes und erreichten auch in Gewerbe und Ackerbau eine hohe Stufe. Sie besitzen eine reiche Litteratur in allen Wissenschaften.

4. Auch die **Juden** gaben ihren Kindern eine durchaus *religiöse* Erziehung. Denn Israel sollte das auserwählte, heilige Volk Gottes sein und daher jeder Israelite zu einem treuen Jehovahdiener erzogen werden.

Durch die reinere Gottesverehrung, durch die in diesem Volke herrschende Monogamie und durch das sittlichere Familienleben war bei den Juden für die Erziehung ein günstigerer Boden geschaffen als bei andern orientalischen Völkern.

Zum grössten Teile lag die Erziehung der *Familie* ob. Den *Vätern* war im Gesetze vorgeschrieben, dass sie an den religiösnationalen Festen des Volkes ihren Kindern die Bedeutung des Festes erklären und ihnen vor Augen stellen, was Gott an seinem Volke gethan habe. Auch die *Mutter* nahm in der Erziehung eine wichtige Stellung ein, und die Kinder sollten ihr Ehrerbietung und Gehorsam erweisen wie dem Vater. So heisst es schon in den zehn Geboten: „Ehre Vater und Mutter!" und der weise Sirach spricht: „Des Vaters Segen baut den Kindern Häuser, aber der Mutter Fluch reisst sie nieder." Vater und Mutter werden also einander gleich gestellt.

Einen mächtigen Einfluss haben *Moses* und die *Propheten* auf die Erziehung des Volkes ausgeübt, indem sie seinem Leben einen reinern religiös-sittlichen Gehalt verliehen.

Auch die *Synagogen* („Schulen"), welche nach der babylonischen Gefangenschaft entstanden, trugen zur geistigen Bildung des Volkes viel bei, indem man am Sabbath in den Synagogen die heiligen Schriften vorlas und erklärte. Als Lehrer des Volkes traten hier besonders die *Schriftgelehrten* auf. Diese selbst wurden von berühmten Lehrern, wie z. B. Gamaliel, auf ihren Beruf vorbereitet. *Schulen für Kinder* gab es im jüdischen Altertume nicht; solche scheinen erst in den letzten Jahrzehnten vor der Zerstörung Jerusalems entstanden zu sein. Früher lernten die Knaben das Lesen und anderes von ihren Vätern.

Durch die jüdische Erziehung wurde den Kindern allerdings auch die starre Ausschliesslichkeit gegen andere Völker und die äusserliche Gesetzlichkeit der Juden eingepflanzt. Aber anderseits waren die reinere religiös-sittliche Entwicklung, sowie die geistige Regsamkeit und praktische Tüchtigkeit, durch welche das jüdische Volk vor andern Völkern hervorragte und in allen Verfolgungen

und Stürmen sich selbst und seine Eigenart erhielt, zum grössten Teile die Frucht seiner religiös-sittlichen Erziehung.

Das Judentum, aus welchem das Christentum hervorging, ist durch sein religiös-sittliches Leben ein Segen der Menschheit geworden.

II. Die Erziehung der alten Kulturvölker des Abendlandes.

1. Die Erziehung der Griechen.

a. Das Geistesleben der Griechen.

Unter den alten Völkern des Abendlandes zeichneten sich vor allem die *Griechen* durch ihr reiches Geistesleben aus.

Schon die Lage Griechenlands begünstigte die körperliche und geistige Entwicklung seiner Bewohner in hohem Masse. Das herrliche, im Norden von Gebirgen, auf den andern Seiten vom Meere umgürtete Land mit seinen fruchtbaren Ebenen und Thälern, seinen vielgestaltigen, buchtenreichen Küsten, seinem milden Klima und seinem stets heitern Himmel förderte die Bildung eines gesunden, kräftigen, schönen Menschenschlages und weckte in den Bewohnern einen heitern, für alles Schöne empfänglichen Sinn.

Mit einer lebhaften Phantasie und einem reichen Gemüte begabt, fassten die Griechen die Natur und das Menschenleben poetisch auf und verliehen ihren Gedanken und Gefühlen künstlerische Gestalt. Daher zeichneten sie sich vor allem in der *Kunst* aus, und die verschiedenen Künste, die Dichtkunst, die Bildhauerei und die Architektur gelangten durch sie zu hoher Blüte. In allen Schöpfungen der Kunst herrschten Harmonie und Ebenmass. Mass zu halten in allem, in der Kunst, wie im Leben, galt den Griechen als ein unverletzliches Gesetz. Mit dem poetischen und künstlerischen Sinn verbanden sie zugleich scharfen Verstand und gründliches Denken, so dass sie auch in der *Wissenschaft*, namentlich in der Philosophie, Grosses leisteten.

Die geistige Regsamkeit und Beweglichkeit in Verbindung mit körperlicher Kraft und Gewandtheit trieb die Griechen auch zu thatkräftigem Handeln, zu eifrigem Wirken und Schaffen auf allen Lebensgebieten an. Insbesondere zeigt sich dies in ihrer regen Teilnahme an den Angelegenheiten des Staates, welchem sie mit Leib und Seele angehörten.

Aber nicht in allen Städten Griechenlands vermochte sich das physische und das geistige Leben in solch schöner Harmonie zu entfalten. In besonders charakteristischer Weise entwickelte sich das Griechentum in den zwei berühmtesten Städten Griechenlands, in *Athen* und *Sparta,* deren Geistesleben eine grosse Verschiedenheit zeigt. Während in dem kriegerischen Sparta namentlich die *körperliche* Kraft und Tüchtigkeit zur Geltung gelangte, galt in Athen die *harmonische Ausbildung von Leib und Seele* als das höchste Ziel. Daher gestaltete sich auch die Erziehung in beiden Städten verschieden.

b. Die spartanische Erziehung.

In *Sparta* galt die Erziehung ganz als *Staatssache.* Denn die Kinder gehörten nicht den Eltern, sondern dem Staate. Darum war die ganze Erziehung vom Staate gesetzlich geordnet (Lykurg) und geleitet. Sie hatte den Zweck, die herrschende Klasse im Besitze der Macht zu erhalten, und war daher vor allem auf *körperliche Kraft* und *Kriegstüchtigkeit* gerichtet. Die Knaben durften nur bis zum siebenten Altersjahre bei den Eltern bleiben. Von da an wurden sie in *staatlichen Erziehungsanstalten* unter Leitung angesehener, älterer Männer erzogen. Hier trat die *leibliche* Erziehung ganz in den Vordergrund. Alles war darauf berechnet, die Kraft und Gewandtheit des Körpers zu fördern und schon die Knaben an Abhärtung, Anstrengungen, Schmerzen und Entbehrungen zu gewöhnen. Ihre Kost war kärglich, und die Kleidung bestand in einem Rock, der ohne Unterschied im Sommer und im Winter getragen wurde; Kopf und Füsse blieben nackt. Die Knaben schliefen ohne Decke auf Schilf, das sie sich selbst am Flussufer holen mussten. Täglich badeten sie im Flusse. An bestimmten Tagen wurden sie am Altar der Kriegsgöttin gegeisselt und durften dabei keine Schmerzen äussern.

Das hauptsächlichste Erziehungsmittel war die *Gymnastik,* welche täglich betrieben wurde und vor allem in dem sog. „Fünfkampf“ bestand, nämlich im *Laufen, Springen, Ringen, Diskus-* und *Speerwerfen.* Die Arbeit dagegen galt für die herrschende Klasse als unehrenhaft.

Die *geistige* Erziehung trat gegenüber der leiblichen zurück. Die höhern Künste und Wissenschaften wurden in Sparta nicht gepflegt, ja das Schauspiel und die Redekunst waren sogar verboten.

In den Erziehungsanstalten wurde nicht einmal das Lesen und Schreiben gelehrt. Dagegen lernten die Knaben religiöse und kriegerische Gesänge und wurden an eine kurze, treffende („lakonische") Ausdrucksweise, an Gehorsam und Ehrerbietung gegen Ältere, an Einfachheit und Selbstbeherrschung gewöhnt und zu aufopfernder Vaterlandsliebe erzogen. Der Diebstahl, zu welchem ihre spärliche Kost sie veranlasste, wurde nicht bestraft, wenn sie sich dabei nicht erwischen liessen; dadurch sollten sie in List und Gewandtheit im Krieg geübt werden.

Die *Mädchen* blieben im Elternhause und lernten von den Müttern die häuslichen Arbeiten; sie wurden aber ebenfalls zu gymnastischen Übungen angehalten, welche denjenigen der Knaben ähnlich waren.

In grausamer Weise wurden die schwächlichen und missgestalteten Kinder von den Spartanern ausgesetzt.

Die vielen tausend unterjochten „Umwohner", Hörigen und Sklaven wurden von der Erziehung ganz ausgeschlossen.

Trotzdem sich die spartanische Erziehung in einer Richtung auszeichnete, blieb sie doch eine einseitig physische und militärische und litt unter der Vernachlässigung des Familienlebens und unter dem Mangel einer allseitigen Geistesbildung. Diese Mängel trugen auch dazu bei, dass der spartanische Staat ruhmlos unterging und ohne fördernden Einfluss auf die Entwicklung der Menschheit blieb.

c. Die athenische Erziehung.

Die Erziehung der *Athener* war auf *die allseitige und harmonische Ausbildung des Menschen nach Leib und Seele* gerichtet und gewährte der *individuellen Entwicklung* der Einzelnen einen weiten Spielraum. Sie war nicht Staatssache, wie in Sparta, sondern in erster Linie Aufgabe der *Familie*. Dieser gehörte das Kind an und blieb daher im elterlichen Hause. Die jüngern Kinder wurden von den Müttern und Wärterinnen erzogen. Dabei nahmen auch die Kinderspiele, welche den unsrigen ähnlich waren, eine wichtige Stellung ein. Später kam der Knabe unter die Leitung eines „*Pädagogen*" (Knabenführer), welcher ihn beaufsichtigen, zum rechten Verhalten anleiten und zur Schule begleiten musste. Diese „Pädagogen" waren meist Sklaven. Die *Schulen* Athens waren *Privatschulen*, und es stand dem Vater frei, welchem der vielen Privatlehrer er seinen

Sohn in die Schule geben wollte. In der Elementarschule erhielten die Knaben Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen. Der Gesang wurde auf der Leier oder derZither begleitet. Als Lesebuch dienten vor allem die lebensvollen Dichtungen Homers, deren Helden der Jugend zu begeisternden Idealen von Tapferkeit und Tugend wurden. Nach Beendigung der Elementarschule trieben diejenigen, welche Mittel und Lust zu weitern Studien hatten, noch Mathematik, Philosophie und andere Wissenschaften. Zu diesem Zwecke wandten sie sich an angesehene Lehrer.

Wer sich aber nicht höhern Studien widmen wollte, wandte sich nach Beendigung des Elementarunterrichts dem Landbau, einem Gewerbe, einer Kunst oder irgend einem andern Berufe zu.

Auch die *leibliche* Erziehung wurde in Athen hoch gehalten und eifrig gepflegt. Für die *Gymnastik* richtete der Staat geeignete Plätze und Gebäude mit Hallen („Gymnasien“) ein, wo sich die Jugend vor allem im Laufen, Springen, Ringen, Diskus- und Speerwerfen („Fünfkampf“) übte. Ihr Zweck war, dem Körper Gesundheit, Kraft, Gewandtheit und Schönheit zu verleihen, und dieser Zweck wurde auch in hohem Grade erreicht. Zudem lernte jeder Knabe auch *schwimmen;* ja dies wurde für ebenso notwendig gehalten wie das Lesen, und von einem gänzlich ungebildeten Menschen pflegte man zu sagen: „Er kann weder lesen noch schwimmen.“ Wie der Vater die Pflicht hatte, seinen Sohn zu erziehen und einen Beruf erlernen zu lassen, so war der Sohn verpflichtet, die Eltern im Alter zu pflegen und ihnen mit Ehrerbietung zu begegnen.

Bei der reichen Begabung der Griechen und bei dem regen geistigen Leben, welches in Athen auf allen Gebieten herrschte, entwickelten sich die Künste und Wissenschaften dort zu ausserordentlicher Blüte. Griechische Sprache und Kultur beherrschten in den letzten Jahrhunderten vor Christus und noch in der ersten Zeit nach Christus die Welt, ja, das Geistesleben der Griechen hat auf die Entwicklung der Menschheit bis auf die Gegenwart einen mächtigen Einfluss ausgeübt.

Die grossen *Vorzüge* der athenischen Erziehung, die *allseitige, harmonische Ausbildung des Leibes und des Geistes,* die *freie Entwicklung* und *Bethätigung aller Kräfte,* sind noch jetzt vorbildlich für uns. Aber neben diesen Vorzügen zeigt die Erziehung der Athener auch grosse *Mängel.* Erstlich erhielten die *Mädchen*

keinen Unterricht; sodann war die grosse Menge der Sklaven von allen Bildungsanstalten ausgeschlossen, und endlich wurde das *Sittliche* von den Griechen nicht in seiner ganzen Reinheit erfasst, sondern vielfach dem *Ästhetischen* neben- oder sogar untergeordnet.

d. Sokrates und andere berühmte Lehrer der Griechen.

Unter den Griechen gab es viele weise Männer, welche es sich zur Aufgabe machten, andere in der Weisheit und in der Tugend zu unterrichten.[1]

Der berühmteste derselben war der Athener **Sokrates**, „der beste und weiseste aller Griechen", wie ihn das Orakel nannte.[2] Schon frühe war sein eifrigstes Streben auf die *Tugend* gerichtet. Die Inschrift auf einem Tempel: „Lerne dich selbst kennen!" erschien ihm als eine göttliche Mahnung, über sich selbst nachzudenken und den rechten Weg zur Tugend zu suchen. Dabei folgte er nur der in seinem Geiste sich kundthuenden Stimme der Gottheit, dem „Daimonion". Da er sich für einen Gesandten der Gottheit an das athenische Volk betrachtete, so trat er in seinem 30. Lebensjahre als Lehrer des Volkes auf, um seine Mitbürger zur Tugend zu führen. Denn er hatte die Ansicht, die Tugend sei „lehrbar", und wenn die Menschen den rechten Begriff von derselben erhalten, so werden sie sich ihr auch zuwenden. Eine eigentliche *Schule* hatte Sokrates nicht, sondern er ging auf den Markt, zu den Turnhallen und in die Werkstätten der Künstler und Handwerker und sprach mit jedem, der ihn hören wollte, über die höchsten Angelegenheiten des Menschen.

Bald bildete sich um Sokrates ein engerer Kreis von Jünglingen und Männern, welche jahrelang seine Lehren hörten und

---

[1] Ein solcher war auch *Pythagoras*, dessen Leben aber in sagenhaftes Dunkel gehüllt ist. Er soll im 6. Jahrhundert v. Chr. gelebt und in Unteritalien (Grossgriechenland) einen festgegliederten Bund von Männern gestiftet haben, welche sich seiner Lehre anschlossen und in einem weisen, tugendhaften Leben die Glückseligkeit suchten. Gegenstände des Unterrichts waren besonders Mathematik und Musik. Bei seinen Schülern habe Pythagoras ein solches Ansehen genossen, dass die Berufung auf seine Worte („Er hat's gesagt") jede Streitfrage unter ihnen entschied. Dieses „Schwören auf die Worte des Meisters" wurde ihnen verhängnisvoll, und politische Verwicklungen brachten ihrem Bunde den Untergang. Die beiden Freunde in Schillers Bürgschaft sollen Pythagoräer gewesen sein.

[2] Sokrates lebte 469—399 v. Chr.

ihm in inniger Liebe zugethan waren. Nicht nur seine Lehren‘ sondern auch sein tugendhaftes Leben, sein reiner und fester Charakter, seine Sanftmut, Wahrheitsliebe und Uneigennützigkeit übten einen mächtigen Einfluss auf sie aus. Für seinen Unterricht nahm Sokrates keine Bezahlung und keine Geschenke an und wollte trotz der glänzenden Anerbietungen seiner Freunde arm bleiben, um seine Unabhängigkeit zu bewahren.

Da Sokrates die damaligen Sophisten, von welchen manche durch ihre Redekünste das Gute und Böse verkehrten und das Sittliche in das Belieben der Menschen stellten, mit aller Entschiedenheit bekämpfte, so wurden sie seine erbittertsten Feinde und klagten ihn an, er verachte die Götter und verderbe die Jugend. Mit Würde und Entschiedenheit widerlegte Sokrates seine Ankläger. Aber die Richter, welche in seinem würdevollen Auftreten Stolz erblickten, sprachen ihn schuldig, und da er es verschmähte, sie um Mitleid anzuflehen, so verurteilten sie ihn zum Tode. Auch im Gefängnis unterrichtete und tröstete er seine Schüler und trank dann mit heiterer Ruhe und Gelassenheit den Giftbecher.

In seinem Unterrichte bediente sich Sokrates der entwickelnden *Gesprächsform*, indem er von der Voraussetzung ausging, dass die Wahrheit schon in der Seele schlummere und durch Fragen in das Bewusstsein gerufen werden könne. Zuerst stellte er sich selbst unwissend und wollte sich von andern belehren lassen (Ironie), brachte aber durch seine Fragen die sich weise dünkenden Menschen in solche Verwirrung, dass sie zuletzt bekennen mussten, nichts zu wissen. Dann ging er zur positiven Belehrung über. Diese knüpfte er an konkrete Fälle, an bekannte Thatsachen und Erfahrungen an und leitete daraus durch Vergleichung und Verknüpfung die gesuchten Wahrheiten ab. Er ist der Vater der fragend entwickelnden Lehrform, welche deshalb auch die *sokratische* genannt wird.

Sokrates hinterliess keine Schriften. Wir kennen seine Ansichten nur aus den Werken seiner Schüler.

Plato, der grösste Schüler des Sokrates, hat zahlreiche Gespräche seines Lehrers niedergeschrieben, aber dabei freilich oft seine eigenen Ansichten dem Meister in den Mund gelegt. Er war der erste, welcher die *Erziehungslehre* wissenschaftlich begründete. Die Erziehung erklärte er als *die wichtigste Aufgabe*

des Staates. Dieser hat aber nach Platos Ansicht nur für die Erziehung der *höhern* Stände zu sorgen. Das Ziel der Erziehung ist die Tugend oder das Streben, durch Sittlichkeit und Gerechtigkeit Gott ähnlich zu werden.

Der bedeutendste Schüler Platos war **Aristoteles.** In jüngern Jahren wirkte er als Erzieher Alexanders des Grossen und später als philosophischer Lehrer in Athen. Er zeichnete sich als Philosoph und Naturforscher aus. Die Schriften und Ansichten dieses in den verschiedenen Wissensgebieten bewanderten Philosophen behielten durch das ganze Mittelalter hindurch in der Wissenschaft eine unbestrittene Herrschaft. Seine Ansichten über die Erziehung schliessen sich an diejenigen Platos an.

2. Die Erziehung der Römer.

Das Kultur- und Geistesleben der alten Römer erlitt im Laufe der Zeiten eine tiefgehende Veränderung, und demgemäss gestaltete sich auch ihre Erziehung in den frühern und in den spätern Geschichtsepochen verschieden.

In den ersten Zeiten, als sich die Römer neben ihren Kriegen hauptsächlich mit dem Ackerbau beschäftigten, zeichneten sie sich durch Arbeitsamkeit, Mässigkeit, Einfachheit und Sittenstrenge aus, und in den vielen Kämpfen mit den umliegenden Völkern entwickelten sich im römischen Volke Tapferkeit, Thatkraft, ein eiserner Charakter und aufopfernder Patriotismus, aber auch rücksichtslose Gewaltthätigkeit, Herrschsucht und Stolz. Dem Römer galt der römische Staat als das Höchste, und als „römischer Bürger“ blickte er mit Verachtung auf die andern Völker. Zur Erhaltung und Befestigung des Staates bildeten die Römer schon frühe das *Recht* aus und betrachteten die unbedingte Unterwerfung unter die Gesetze als ihre heilige Pflicht.

In jenem frühern Zeitraum der römischen Geschichte bildete die *Familie* die sichere Grundlage des Staates. Die Frau stand als Gattin und namentlich als Mutter in viel höherer Achtung als bei den Griechen und übte nicht nur auf die Töchter, sondern auch auf die Söhne einen mächtigen Einfluss aus.

Dieser Geistesrichtung und Lebensführung entsprach auch die *Erziehung* der Römer in der ersten Zeit. Sie war vorzüglich Sache der *Familie.* Hier wurden die Kinder zu praktischer Tüchtigkeit, zum Gehorsam, zu einfachen Sitten, zur gewissen-

haften Verehrung der Götter und zur Vaterlandsliebe erzogen. Der Vater unterrichtete seine heranwachsenden Söhne auch in den Gesetzen und Einrichtungen des Staates, in den Rechten und Pflichten der Bürger und in kriegerischen Übungen, wie Reiten und Fechten.

Später entstanden auch im römischen Reiche *Schulen*, welche aber anfangs nur Privatunternehmungen einzelner Lehrer waren. Diese unterrichteten die Knaben im Lesen, Schreiben und Rechnen und hielten sie in harter Zucht.

Anders gestaltete sich das Kultur- und Geistesleben der Römer, als mit der Eroberung grosser und reicher Ländergebiete unermessliche Reichtümer nach Rom flossen, Luxus und Schwelgerei überhandnahmen, die Arbeit den zahlreichen Sklaven überlassen wurde und eine immer weiter um sich greifende Sittenlosigkeit einriss.

Einen Lichtpunkt bildet in dieser Zeit die eifrige Pflege der Kunst und der Wissenschaft, besonders seit die Römer Griechenland erobert hatten. Griechische Sprache und griechische Bildung fanden bei den Römern immer mehr Eingang. Da sie selbst ein nüchternes, an schöpferischer Phantasie armes, auf das Praktische und Nützliche gerichtetes Volk waren, so vermochten sie keine ganz selbständige Kultur zu schaffen, sondern ahmten mehr die griechischen Vorbilder nach. Gleichwohl haben sie namentlich in der schönen Litteratur, in der Geschichtsschreibung und in der Beredsamkeit klassische Werke von hohem Werte geschaffen.

Mit der gesamten Kultur veränderte sich auch die Erziehung. Die Familienbande lockerten sich; die Familie war nicht mehr die Pflanzstätte reiner Sitten und vermochte daher auch nicht den heilsamen Einfluss der frühern Zeit auf das heranwachsende Geschlecht auszuüben. Wie die Griechen, so übertrugen jetzt auch die Römer die Erziehung ihrer Knaben den „Pädagogen“, welche meistens griechische Sklaven waren. Zu den Elementarschulen kamen nun auch höhere Schulen, deren höchstes Ziel das Studium der Beredsamkeit war. In der Kaiserzeit nahm sich auch der *Staat* der Schulen an und sorgte namentlich für höhere Lehranstalten.

Auch unter den Römern gab es berühmte Lehrer, von welchen einzelne ihre Ansichten über die Erziehung und Bildung auch in

Schriften niedergelegt haben. Unter diesen sind vor allem *Seneca* und *Quintilian* zu nennen.

Seneca, der Lehrer Neros, ermahnte das Volk gegenüber dem herrschenden Sittenverderben seiner Zeit zur Tugend und verlangte, dass die Jugend zu einem tugendhaften Leben erzogen werde. Manche seiner Sittensprüche sind mit Gedanken der christlichen Sittenlehre verwandt.

Quintilian, ein berühmter Lehrer der Beredsamkeit um das Jahr 100 n. Chr., sprach sich in seiner „Anleitung zur Beredsamkeit" auch über die Erziehung aus. Er wies darin auf die Wichtigkeit der Erziehung in der frühen Jugend hin und verlangte für den *ersten Unterricht den tüchtigsten Lehrer*, weil dieser Unterricht das grösste Lehrgeschick erfordere und für alles folgende den Grund lege. Dem *öffentlichen Unterrichte* gibt Quintilian den Vorzug vor dem Privatunterricht, da er zum Wetteifer und zur Nachahmung des Guten ansporne. Er verwirft die *körperliche Züchtigung,* weil sie sklavisch mache und das Ehrgefühl abstumpfe; vielmehr solle der Lehrer sich *die Liebe seiner Schüler* erwerben; „denn man eifert denen, die man lieb hat, gerne nach." [1]

B. Die christliche Erziehung.

Erste Periode:
Die christliche Erziehung bis zur Reformation.

I. Jesus Christus nach seiner Bedeutung für die Erziehung.

Das *Christentum* hat auch die Erziehung auf eine neue Grundlage gestellt. Jesus verkündigte die Frohbotschaft (Evangelium), dass alle Menschen zu *Kindern Gottes* berufen seien. Mit dieser göttlichen Bestimmung der Menschen ist auch der Erziehung das *höchste Ziel* und *Ideal* gegeben. Wenn die Eltern dieses Ziel vor

[1] Vgl. *Lindner*, Pädagogische Klassiker, VIII. Band: Marcus fabius Quintilianus. Rednerische Unterweisungen.

Augen haben, so erziehen sie ihre Kinder nicht mehr bloss für das eigene Volk oder für den Staat, sondern zu ihrer *höchsten Lebensbestimmung*, „vollkommen zu werden wie der Vater im Himmel“.[1]

Aber nicht etwa nur *ein* auserwähltes Volk, sondern die *ganze Menschheit* ist zur Gotteskindschaft berufen. Auch den Geringsten und Verachtetsten gehört das Gottesreich. Die trennenden Schranken, welche vorher die Völker und Stände schieden, werden durch das Christentum niedergerissen. Während vorher die Nationen einander mit Hass und Verachtung begegneten, die Herren ihre Sklaven oft wie Tiere behandelten und das Weib in einer unwürdigen Stellung gehalten wurde, verkündigte nun das Christentum: „Ihr seid alle Kinder Gottes; da ist weder Jude noch Grieche (Heide); da ist weder Sklave noch Herr; da ist weder Mann noch Weib; denn ihr seid alle eins in Christus“.[2] Alle sind Kinder Gottes, alle Brüder und Schwestern in dem Herrn, alle darum vor Gott gleich und unter einander gleichberechtigt, alle durch die christliche *Liebe* zum Gottesreich vereinigt. An die Stelle feindseliger *Nationalität* tritt die brüderliche *Humanität;* die verachteten Sklaven werden Brüder ihrer bisherigen Herren; das Weib wird aus seiner entwürdigenden Stellung zur ebenbürtigen Gefährtin des Mannes erhoben, und auch schon den *Kindern* gehört das Himmelreich. So führte das Christentum zu einer wahrhaft *menschlichen* (humanen) Erziehung und begründete die *allgemeine Volksbildung,* welche der alten Welt ferne lag.

Jesus zeigte aber der Erziehung nicht nur das *höchste Ziel,* sondern auch den *rechten Weg* zu demselben. Er selbst ist ein *Ideal für die Kinder* und das *leuchtendste Vorbild für die Erzieher.* Die Kinder liebte und segnete er und sprach; „Lasset die Kinder zu mir kommen! Wer ein Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf!“ Wer aber einem Kinde Anlass zum Bösen gibt, ladet damit die schwerste Schuld auf sich. Mit der innigsten Liebe nahm er sich auch der Verirrten an und führte sie mit Weisheit und Geduld auf den rechten Weg.

Damit das Evangelium in das Innere der Menschen dringe und sie von innen heraus zu neuen Menschen mache, trat Jesus

---

[1] Matthäus 5, 48.

[2] Galater 3.

als *Lehrer* des Volkes auf. Seine *Lehre* zeichnet sich durch Tiefe und zugleich durch Volkstümlichkeit und Anschaulichkeit aus. Die erhabensten Lehren stellt er in leichtverständlichen Gleichnissen aus der Natur und dem Menschenleben, in sinnbildlichen Handlungen (Fusswaschen) und in kurzen, treffenden Sprüchen dar. Überall knüpft er seine Lehren an das den Zuhörern Naheliegende, Bekannte an und kommt ihrem Verständnis und dem tiefsten Bedürfnis des Menschenherzens entgegen.

So ist Jesus durch sein Leben und durch seine Lehre das schönste Vorbild für jeden Erzieher.

II. Die Erziehung in den ersten Jahrhunderten nach Christus.

1. Die Wirksamkeit der Apostel.

Im gleichen Geiste wie Jesus wirkten auch die *Apostel,* indem sie das Evangelium von der Gotteskindschaft aller Menschen den Juden und Heiden verkündigten und alle, welche sich zum Christentum bekehrten, ohne Unterschied des Volkes, Standes oder Geschlechtes in die christliche Gemeinde aufnahmen.

Obwohl ihre Thätigkeit vor allem darin bestand, den *Erwachsenen* das Evangelium zu predigen, arbeiteten sie doch auch für eine wahrhaft christliche *Erziehung der Kinder*, wie dies z. B. aus der bekannten „christlichen Haustafel" hervorgeht.[1] Hier wird an die *Väter* die Ermahnung gerichtet: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern *ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn*". Den *Kindern* aber wird das Gebot eingeschärft: „Ehre Vater und Mutter!" Auch sonst enthalten die apostolischen Schriften, besonders die Briefe an Timotheus und Titus, viele Stellen, welche auf die Erziehung der Jugend und die Selbsterziehung der Erwachsenen Anwendung finden.

Christliche *Schulen* konnten in der apostolischen Zeit, da die meisten Christen den niedern Ständen angehörten, unter den Juden und Heiden zerstreut lebten und heftige Verfolgungen zu erdulden hatten, noch nicht entstehen. Die Erziehung lag den *Eltern* ob, welche ihre Kinder „in der Zucht und Vermahnung zum Herrn" erzogen und sie in der christlichen Religion unterrichteten. Für

[1] Epheser 6.

den übrigen Unterricht aber, soweit sie ihn nicht selbst erteilen konnten, mussten sie ihre Kinder in die heidnischen Schulen schicken.

2. Die Katechetenschulen.

Der erste Unterricht, den die christliche Kirche erteilte, war die *Katechese,* d. h. der Unterricht in der christlichen Lehre für diejenigen, welche in die christliche Gemeinde eintreten wollten. Diese hiessen *Katechumenen* und ihre Lehrer *Katecheten.*

Zur Heranbildung von solchen Lehrern wurden gegen das Ende des 2. Jahrhunderts die sogenannten *Katechetenschulen* errichtet, in denen lernbegierige Jünglinge nicht nur in der christlichen Lehre, sondern auch in der Philosophie und andern Wissenschaften unterrichtet wurden.[1] Als aber das Christentum Staatsreligion wurde und infolgedessen die Leute massenhaft in die christliche Kirche eintraten, verloren die Katechetenschulen an Bedeutung und gingen bald ein.

Vom 2.—5. Jahrhundert übten die grossen *Kirchenväter*[2] einen mächtigen Einfluss auf die christliche Erziehung aus, indem sie in ihren Predigten und Schriften vielfache Belehrungen über die Erziehung und namentlich über die Unterweisung im Christentum gaben.

III. Die geistlichen Schulen des Mittelalters.

1. Die Klosterschulen.

In den ersten Zeiten des Mittelalters waren die *Klöster* fast die einzigen Pflegestätten für Wissenschaft und Kunst und übten ein Jahrtausend lang einen mächtigen Einfluss auf die gesamte Kultur und namentlich auch auf das Schulwesen aus.

a. Die Klosterschulen des Benediktinerordens.

Die ersten Klosterschulen wurden durch den *Benediktinerorden* gegründet, indem den Mönchen dieses Ordens der Unter-

---

[1] Die erste Katechetenschule entstand in *Alexandrien,* und ihr berühmtester Lehrer war der Kirchenvater *Origenes.*

[2] So *Augustinus* und *Hieronymus.*

richt der Jugend zur Pflicht gemacht wurde.[1] Da sich der Benediktinerorden bald nach seiner Gründung in verschiedenen Ländern rasch verbreitete, so wurde durch seine Schulen die Bildung in weiten Kreisen gefördert. Die Klöster hatten eine *innere* und eine *äussere* Schule, die erstere für die dem Orden geweihten Knaben, die letztere für solche, welche im Kloster nur ihre Ausbildung suchten und meist den höhern Ständen angehörten.

Die hauptsächlichsten *Unterrichtsgegenstände* waren: Religion, Lesen, Schreiben und lateinische Sprache, welche die einzige Umgangs- und Unterrichtssprache war. Daneben wurde meistens noch einiges aus andern Fächern behandelt.[2]

Einzelne Mönche studierten auch die Schriften der Kirchenväter und die alten Klassiker, andere pflegten die Malerei und Bildhauerei und andere Künste oder schrieben die Bücher der Bibel und Schriften christlicher und heidnischer Autoren ab.

Im ganzen Unterricht herrschte eine *mechanisch-gedächtnismässige Methode.* Alles wurde vorgetragen oder aus Lehrbüchern gelesen und auswendig gelernt. Für das *Verständnis* des Lehrstoffes sorgte man wenig, und von anschaulicher Entwicklung, z. B. der grammatischen oder mathematischen Regeln, war keine Rede. Selbst die Naturkunde wurde, wo sie überhaupt vorkam, nicht auf die Anschauung der Dinge gegründet, sondern nur aus Büchern gelernt.

Die *Zucht* war streng. Die Schüler lebten im Kloster von jedem Verkehr mit der Welt abgeschlossen und standen unter scharfer Aufsicht. Als Strafen wurden namentlich körperliche Züchtigungen und Fasten angewendet.

Der *Ausbildung des Körpers* wurde in den Klöstern wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Doch wurden zur Erholung im Klostergarten zuweilen Spiele gemacht. Auch durften die Schüler bei der Obst- und Weinlese und andern Arbeiten mithelfen.

---

[1] Der Stifter des Benediktinerordens ist *Benedikt von Nursia,* welcher im 6. Jahrhundert das erste Benediktinerkloster zu *Monte Cassino* bei Neapel gründete.

[2] Die Unterrichtsfächer wurden damals als *„die sieben freien Künste“* bezeichnet. Diese teilten sich in das *Trivium* (Dreiweg), nämlich: 1. Grammatik, 2. *Dialektik* (Denklehre mit Anwendung in Disputationen) und 3. Rhetorik (lateinische Stilistik mit Vortragsübungen), und in das *Quadrivium* (Vierweg), nämlich: 1. Arithmetik, 2. Geometrie, 3. Astronomie und 4. Musik.

Die Klosterschulen des Benediktinerordens, welcher bis zur Zeit der Kreuzzüge der einzige Mönchsorden des Abendlandes war, standen vom 8. bis 11. Jahrhundert in der höchsten Blüte. Während dieser Zeit waren die Klöster dieses Ordens die wichtigsten Stätten für Wissenschaft und Kunst und haben für die gesamte Kultur jener Zeit ausserordentlich Grosses geleistet.[1]

Ähnliche Schulen wurden auch in manchen *Nonnenklöstern* zur Bildung der weiblichen Jugend eingerichtet.

b. Die Schulen der Dominikaner und Franziskaner.

Die Bettelorden der *Dominikaner* und *Franziskaner,* welche im 13. Jahrhundert gestiftet wurden, gründeten in ihren Klöstern, die sie mitten in den Städten anlegten, ebenfalls „innere" und „äussere" Schulen und wirkten ausserdem auch als Lehrer an Stadtschulen und Universitäten. Die Unterrichtsgegenstände ihrer Schulen waren ungefähr dieselben wie in den Benediktinerklöstern. Aber im allgemeinen blieb der Unterricht auf einer niedrigern Stufe und wurde meistens rein gedächtnismässig betrieben. Aus den Schulen der Bettelorden stammt auch das sogenannte Mönchslatein.

c. Die Brüder des gemeinsamen Lebens (Hieronymianer).

Diese verbreiteten sich gegen das Ende des Mittelalters namentlich in den Niederlanden und am Rhein. Sie lebten gemeinsam in „Bruderhäusern", aber ohne sich durch Mönchsregeln zu binden, um desto freier mit dem Volke verkehren zu können. Ihr Leben war der Pflege eines wahrhaft christlichen Lebens unter dem Volke gewidmet.[2]

Die „Brüder" unterrichteten Knaben und Mädchen im Worte Gottes, sowie im Lesen und Schreiben und die wissbegierigen Knaben auch im Latein. Ihre Schulen pflegten wieder das *klassische* Latein und gehörten am Ende des Mittelalters zu den besten

---

[1] Zu den berühmtesten Benediktinerklöstern gehörten: *St. Gallen,* wo die Gelehrten *Notker* und *Ekkehart* wirkten; *Reichenau,* dessen Schule besonders unter *Walafried Strabo* blühte, und *Fulda,* welches einige Zeit von *Rhabanus Maurus* geleitet wurde.

[2] Diese Bruderschaft wurde von *Gerhard Groote* (1340—1384) zu Deventer in den Niederlanden gegründet. Hieronymianer wurden sie nach ihrem Schutzpatron, dem Kirchenvater Hieronymus, genannt.

Schulanstalten. So haben die Brüder des gemeinsamen Lebens sich sowohl um den Volksunterricht, als auch um die höhere Bildung verdient gemacht und durch die Pflege wahrer Frömmigkeit recht segensreich gewirkt.[1]

2. Die Dom-, Stifts- und Pfarrschulen.

a. Die ersten **Domschulen** wurden im 8. Jahrhundert gegründet.[2] Es wurden nämlich die an der Domkirche angestellten Geistlichen in einem besondern Stiftsgebäude zu einem gemeinsamen, nach Art der Benediktinerklöster geregelten Leben und zu gemeinsamer Arbeit vereinigt, und neben ihren religiösen Übungen und kirchlichen Handlungen sollten sie sich auch dem *Unterricht der Jugend* widmen. Bald wurden die Domschulen in den meisten Bistümern eingeführt.

Ihre *Einrichtung* war derjenigen der Klosterschulen ähnlich. Die „innere" Schule diente der Heranbildung von Geistlichen, die „äussere" dagegen stand allen offen, die sich eine höhere Bildung verschaffen wollten. Auch die *Unterrichtsgegenstände* waren im wesentlichen die nämlichen wie in den Klosterschulen, also Kirchenlehre, Latein und die „sieben freien Künste".

In vielen Städten gelangten die Domschulen zu hoher Blüte, gerieten aber am Ende des Mittelalters in Verfall.

Die **Stiftsschulen** waren den Domschulen ähnlich; auch wurden die Domschulen vielfach ebenfalls „Stiftsschulen" genannt. Doch bezeichnet man mit diesem Namen insbesondere Schulen, welche sich nicht an den Bischofssitzen, sondern in andern Städten befanden. In manchen Stiftsschulen, besonders in denjenigen der kleinern Städte, beschränkte sich der Unterricht auf eine geringere Zahl von Fächern als in den Domschulen.[3]

b. Die **Pfarrschulen**, die von den Pfarrern in ihren Kirchgemeinden gehalten werden sollten, hatten den Zweck, die Kinder mit dem *Glaubensbekenntnis*, dem *Unser Vater* und dem *Kirchen-*

[1] Einer der bedeutendsten Männer dieses Bundes war *Thomas von Kempen*, welcher das berühmte Buch *„von der Nachfolge Christi"* verfasste. Schüler dieser Bruderschaft waren z. B. *Erasmus* von Rotterdam und Johannes *Sturm*, welcher als Rektor der Schule zu Strassburg berühmt wurde.

[2] Ihr Stifter war *Chordegang, Bischof von Metz.*

[3] Von den „sieben freien Künsten" wurde in manchen Stiftsschulen nur das Trivium betrieben.

gesang bekannt zu machen. Da aber kein Schulzwang bestand, das Volk kein Bedürfnis nach Bildung und die Geistlichkeit meistens wenig Eifer für den Unterricht zeigte, so kamen diese Schulen anfangs nur vereinzelt vor. Später wurden sie etwas zahlreicher, fanden aber keine allgemeine Verbreitung.

3. Die Schulverbesserungen Karls des Grossen.

Mit ausserordentlichem Eifer suchte *Karl der Grosse* das Schulwesen in seinem grossen Reiche zu fördern. Wie er selbst noch im spätern Alter unablässig an seiner eigenen Bildung arbeitete, so wollte er die Bildung auch in seinen Ländern unter allen Ständen verbreiten. Zu diesem Zwecke vermehrte und hob er erstlich die *Kloster-, Dom- und Stiftsschulen,* indem er die Bischöfe und Äbte aufforderte, in allen Klöstern und Domstiften Schulen zu errichten und die vorhandenen zu verbessern. Den Schulen, welche sich auszeichneten, wandte er seine besondere Gunst zu. Zur Leitung und Beaufsichtigung der höhern Schulen berief er ausgezeichnete, gelehrte Männer.[1] Besondere Aufmerksamkeit schenkte er der an seinem Hofe bestehenden *Hofschule,* in welcher seine eigenen Kinder und die Kinder seiner Hofleute unterrichtet wurden. Die Unterrichtsgegenstände dieser Schule waren die nämlichen wie diejenigen der besten Kloster- und Stiftsschulen.

Bisweilen besuchte der Kaiser die Schulen selbst, prüfte die Schüler und lobte die fleissigen, während er die faulen tadelte.

Ja, Karl der Grosse erfasste sogar den Gedanken einer *allgemeinen Volksbildung* und arbeitete darauf hin, dass die *gesamte Jugend* unterrichtet werde. Daher verordnete er, dass die Geistlichen sich mehr des Unterrichts annehmen und jeden Knaben, der es wünsche, lesen und singen lehren. Zum Lernen des Glaubensbekenntnisses und des Unser Vaters sollten alle angehalten werden. Wer dies nicht lernte, sollte durch Schläge und Fasten dazu *gezwungen* werden.

Allein das Volk war für diese Ideen Karls noch nicht reif, und den Geistlichen, welche damals die einzigen Lehrer waren, fehlte es vielfach an der erforderlichen Bildung und an dem rechten Eifer zu dem von Karl verlangten Unterricht. Unter

---

[1] So den berühmten *Alkuin* aus England und *Einhard* aus Deutschland. Der erstere leitete die vom Kaiser errichtete „*Hofschule*".

seinen Nachfolgern gingen denn auch die Anfänge der Volksbildung bald wieder verloren.

IV. Die Laienbildung im Mittelalter.

Von der Erziehung, welche der Jugend in den ausschliesslich von Geistlichen geleiteten Kloster-, Dom- und Stiftsschulen zu teil wurde, unterschied sich die *ritterliche* und die *bürgerliche* Erziehung wesentlich, und das *Laientum* erlangte allmählich auch in der Erziehung eine gewisse Selbständigkeit gegenüber der Kirche.

1. Die ritterliche Erziehung.

Wie aus der Weltgeschichte bekannt ist, machten die Ritterknaben auf fremden Ritterburgen einen eigenen Bildungsgang als *Pagen* und *Knappen* durch, bis sie selbst *Ritter* wurden. Das Ziel dieser Erziehung war Tüchtigkeit zum Kampfe und ritterliches Benehmen. Gelehrte Bildung erschien als etwas Nebensächliches, ja galt vielen als gegen die „Ritterwürde" verstossend. Auch diejenigen Ritterknaben, welche zuerst eine Kloster- oder Stiftsschule besuchten, mussten sich, sofern sie nicht Geistliche wurden, nachher noch zum Rittertum ausbilden und namentlich die *„ritterlichen Künste"*, wie Reiten, Fechten und Jagen lernen.[1] Auf die *körperliche* Ausbildung wurde demnach grosses Gewicht gelegt, und auch Poesie und Gesang erfreuten sich auf mancher Ritterburg eifriger Pflege. Gegen das Ende des Mittelalters aber geriet das Rittertum in Verfall, und damit sank auch seine Bildung.

2. Die bürgerliche Erziehung in den Städten.

Als infolge der Kreuzzüge die *Städte* aufblühten und das *Bürgertum* durch Gewerbe und Handel zu Reichtum, Ansehen und Selbständigkeit gelangte, machte sich in ihm auch das Bedürfnis nach einer bessern und von der geistlichen abweichenden *bürgerlichen* Bildung geltend, und dieses führte zur Gründung von **Stadtschulen.**[2] Zwar standen die Kloster-, Dom- und Stiftsschulen auch

[1] Die *„sieben ritterlichen Künste"* waren: Reiten, Schwimmen, Pfeilschiessen, Fechten, Jagen, Schachspiel und Versemachen.

[2] Manche Stadtschulen wurden schon im 12. und 13., viele aber erst im 14. und 15. Jahrhundert gegründet.

den Bürgern offen; aber erstlich reichten sie nicht für alle Bildungsuchenden hin und zweitens berücksichtigten sie die Bedürfnisse des praktischen Lebens, besonders für den Handel und Verkehr, zu wenig.

Zunächst wurden in manchen Städten **deutsche Schreibschulen** („Schriefscholen") errichtet, in welchen die Knaben deutsch *schreiben,* namentlich Geschäftsbriefe anfertigen, *lesen* und zuweilen auch *rechnen* lernten.

Weit grössere Verbreitung und Bedeutung erlangten aber die **Lateinschulen** der Städte. Als nämlich die Mönche und die Geistlichen der Stifte sich nicht mehr wie früher in klösterlicher Zurückgezogenheit dem Jugendunterrichte widmen mochten und die geistlichen Schulen mehr und mehr in Verfall gerieten, da übernahmen die Behörden der Städte teilweise die Aufgabe, für die Bildung zu sorgen, und gründeten daher *Lateinschulen.* Im 15. Jahrhundert gab es kaum eine bedeutende Stadt, in welcher nicht eine Lateinschule bestand; ja, auch viele kleine Städte hatten ihre Schulen, in welchen wenigstens die Anfangsgründe des Lateins gelehrt wurden.

Die *Unterrichtsgegenstände* der städtischen Lateinschulen waren Lesen, Schreiben, Religionsunterricht, Kirchengesang und vor allem *Latein,* besonders Grammatik. Auch in diesen Schulen sollten die Schüler stets lateinisch sprechen.

Die in den Stadtschulen befolgte *Methode* entsprach derjenigen der geistlichen Schulen. Der Unterricht bestand im Vor- und Nachsprechen, Diktieren, Abschreiben und Auswendiglernen, wurde demnach auch hier mechanisch und gedächtnismässig betrieben.

Die *Zucht* war roh und hart, und für die *Ausbildung des Körpers* wurde nicht gesorgt.

Kurz vor der Reformation gründeten einzelne Städte auch *Mädchenschulen.*

3. Die Lehrer der Stadtschulen und die fahrenden Schüler. Thomas Platter.

Die *Lehrer der Stadtschulen* waren Geistliche und Mönche, oft auch umherschweifende Studenten, Schreiber oder Abenteurer verschiedener Art. Zur Leitung der Schule wählte die Stadtbehörde einen *Rektor,* welcher dann seine Gehilfen oder *„Gesellen"* selbst anstellte. Die *Besoldung* der Lehrer, teils in Geld, teils in

Wohnung, Holz oder andern Naturalien bestehend, war eine kärgliche. Die Lehrer hatten aber das Recht, von den Schülern ein Schulgeld zu beziehen. An manchen Orten hatten sie auch noch kirchliche Nebeneinkünfte, mussten aber dafür niedere Kirchendienste verrichten und mit den Schülern in den Kirchen singen.

Da der Rektor nur auf ein Jahr angestellt wurde, mit gegenseitiger vierteljährlicher Kündigung, und die „Gesellen" vom Rektor nach Belieben entlassen werden konnten, so wanderten die Lehrer gar häufig weiter, sei's, dass sie in ihrer bisherigen Stellung nicht mehr bleiben konnten, sei's, dass sie anderwärts eine bessere zu finden hofften, und so bildete sich ein *wandernder Lehrerstand.* Diese „fahrenden" Lehrer zogen von Stadt zu Stadt und boten ihre Dienste an; manche errichteten, wenn sie an den Stadtschulen keine Anstellung fanden, private Schulen, sog. „Winkelschulen", mit denen es meistens sehr schlecht bestellt war. Dass der erziehende Einfluss der handwerksmässig wandernden und amtierenden Lehrer gering war, liegt auf der Hand, und die Lehrer genossen daher wenig Achtung. Doch bildete sich in jener Zeit zuerst ein selbständiger, von der Kirche wenigstens teilweise unabhängiger Lehrerstand, während bis dahin der Unterricht als ausschliessliches Recht der Geistlichkeit betrachtet wurde.

Wie es wandernde Lehrer gab, so zogen am Ende des Mittelalters auch *„fahrende Schüler"* in Scharen durch das Land. Ein gewaltiger Wissensdrang hatte die Menschen erfasst. Von den Städten und vom Lande, selbst aus den entlegensten Thälern zogen wandernde Schüler nach den Städten, in denen berühmte Lehrer wirkten, und noch mehr dahin, wo sie von wohlhabenden Bürgern oder aus Stiftungen reichliche Spenden erhielten. Denn ein grosser Teil dieser Schüler ernährte sich durch Betteln und Bettelsingen und manchmal auch durch Stehlen. Zuletzt wurden sie zu einer förmlichen Landplage. Bei manchen Schulen waren Kammern zur Herberge für die Schüler eingerichtet, und häufig schliefen die kleinern Schüler in den Schulzimmern selbst oder zur Sommerszeit sogar im Freien. Oft blieben sie viele Wochen in einer Stadt, ohne eine Schule zu besuchen, und wenn es ihnen in einer Stadt nicht gefiel, so zogen sie bald wieder weiter.

Die „fahrenden Schüler" oder *„Vaganten"* (Herumziehende) unterschieden sich in *ältere* Schüler, welche sich selbst *„Bacchanten"* (Bacchusbrüder) nannten, und in *jüngere,* welche *„Schützen"*

genannt wurden, weil sie für ihre Bacchanten nicht nur betteln, sondern auch stehlen mussten, was bei ihnen „schiessen" hiess. Ältere Schüler oder Bacchanten nahmen nämlich kleinere Knaben zu sich, mit dem Versprechen, ihnen zum Lernen behilflich zu sein. Diese Knaben waren ganz in der Gewalt der Bacchanten und mussten alles thun, was sie von ihnen verlangten, namentlich für ihren Unterhalt sorgen. Während die Bacchanten oft schwelgten, mussten die Schützen meistens unter Hunger, Frost, entsetzlichem Schmutz und Ungeziefer und unbarmherziger Misshandlung leiden. Viele Schützen konnten jahrelang keine Schule besuchen, weil sie immer für die Bacchanten betteln mussten, und hatten oft nach einem zehnjährigen Wanderleben noch nichts gelernt. Noch verderblicher war für sie das rohe, ausgelassene Leben, welches die fahrenden Schüler führten. Daher ist es begreiflich, dass bei diesem Wanderleben gar viele an Leib und Seele zu Grunde gingen. Doch hat diese Einrichtung anderseits auch vielen armen Knaben zum Studium verholfen, sie zu den besten Lehrern jener Zeit geführt, ihren geistigen Gesichtskreis erweitert und die Wissenschaft weithin verbreitet.

Eine anschauliche Schilderung von dem Leben der fahrenden Schüler gibt uns **Thomas Platter** aus dem Kanton Wallis, dessen Schulzeit in das letzte Jahrzehnt vor der Reformation und in die ersten Jahre der Reformation fiel.[1] Als kleiner Knabe war er Ziegenhirte in den Alpen und zog dann im 10. Altersjahre mit einem ältern Verwandten als fahrender Schüler nach Deutschland. Nachdem er viele Jahre alle Leiden eines „Schützen" erduldet hatte, ohne bis zu seinem 18. Jahre auch nur recht lesen zu lernen, brachte er es durch seinen eisernen Fleiss doch später noch dazu, nicht nur die lateinische, sondern auch die griechische und die hebräische Sprache zu studieren. Um seinen Unterhalt zu erwerben, trieb er während seiner Studienzeit das Seilerhandwerk und wurde später ein wohlangesehener Schuldirektor und Buchdruckereibesitzer in Basel und erhielt auch das Bürgerrecht dieser Stadt. Seine Selbstbiographie ist eine wichtige Quelle für die Kenntnis des damaligen Schulwesens.

---

[1] *Thomas Platter* wurde 1499 unweit Visp geboren. Seine Selbstbiographie schrieb er im hohen Alter für seinen Sohn Felix. Dieselbe ist herausgegeben unter dem Titel: „Thomas Platter und Felix Platter, zwei Autobiographien. Ein Beitrag zur Sittengeschichte des 16. Jahrhunders." Herausgegeben von Dr. D. A. *Fechter*.

4. Die Entstehung der Universitäten.

Zur Pflege der Wissenschaften, insbesondere zur Heranbildung von Rechtsgelehrten, Geistlichen und Ärzten, wurden vom 12. Jahrhundert an zuerst in Italien und später auch in Deutschland, in der Schweiz und in andern Ländern *Universitäten* gegründet.[1] Sie erhielten besondere Rechte (Privilegien) und zum Teil eine eigene Verfassung und Gerichtsbarkeit und gelangten so zu einer gewissen Unabhängigkeit von den weltlichen Behörden und der Kirche. Doch gehörten im Mittelalter auch die Universitätslehrer (Professoren) meist dem geistlichen Stande an, und namentlich waren unter ihnen die Bettelmönche zahlreich vertreten.

Die *Unterrichtssprache* war wie in den andern Schulen die *lateinische,* und daher konnten die Studenten verschiedener Länder und verschiedener Muttersprache dem Unterrichte folgen. Die berühmten Universitäten mit ausgezeichneten Professoren wurden stark besucht und trugen zur Förderung und Verbreitung der Wissenschaften mächtig bei. Auch auf die übrigen Schulen übten sie einen guten Einfluss aus, indem viele Lehrer an Stadt- und Domschulen ihre Bildung an Universitäten erhalten hatten.

5. Der Humanismus.

a. Bis gegen das Ende des Mittelalters herrschte im Schulwesen eine einseitig kirchliche Richtung. Denn der Unterricht lag in den Händen der Geistlichkeit und stand im Dienste der Kirche. Das freie Denken und Forschen war durch die Satzungen der Kirche eingeengt; die gelehrten Theologen suchten die kirchlichen Lehrsätze (Dogmen) mit der Vernunft in Einklang zu bringen und nahmen dabei ihre Zuflucht zu allerlei spitzfindigen Scheinbeweisen; hieraus entstand die sogenannte *Scholastik,* eine leere Schulweisheit ohne Geist und Leben.

Lange Zeit waren die lateinischen und noch mehr die griechischen Schriften des klassischen Altertums den meisten völlig unbekannt, und das Latein, welches im Mittelalter gesprochen und geschrieben wurde, war von dem klassischen ganz verschieden.

---

[1] Zuerst entstanden einzelne *Fakultätsschulen,* wie die Rechtsschule zu *Bologna*, die medizinische Schule zu *Salerno,* die theologische und philosophische zu *Paris.* Die erste vollständige *Universität* wurde in *Neapel* 1224, die erste *deutsche* Universität zu Prag 1348, die erste schweizerische Hochschule in *Basel* 1460 gegründet.

b. Aber seit dem 14. Jahrhundert wandten sich viele hochbegabte Männer mit Begeisterung dem Studium des klassischen Altertums zu. Die Schriften der alten Römer und Griechen wurden aus dem Staube hervorgezogen und eifrig studiert.[1] Man eignete sich aber nicht nur ihre *Sprache*, sondern auch ihren *Geist* an und fand in ihnen das *ächt menschliche* (humane) Geistesleben. Dieses ächte Menschentum oder die wahre *Humanität* nach dem Ideal der alten Griechen und Römer wieder zu erneuern und zur Herrschaft zu bringen, war das Ziel des *Humanismus* und seiner Anhänger, der *Humanisten.*

Zuerst brach sich die neue Geistesrichtung in Italien und dann weiterhin auch in andern Ländern Bahn.[2] Der Humanismus wirkte umgestaltend und belebend auf alle Wissenschaften und Künste ein, pflanzte eine tiefere und freiere Geistesrichtung, erweiterte den Blick der Gebildeten und erweckte einen mächtigen Drang nach Befreiung von kirchlicher Bevormundung.

In religiöser Hinsicht neigten sich manche Humanisten zu der Anschauung der Alten, andere blieben treue Anhänger der katholischen Kirche und viele wandten sich besonders in Deutschland der Reformation zu. Durch das gründliche Studium der alten Sprachen förderten sie auch die Erforschung der Bibel in der Ursprache und trugen so mächtig zum Siege der Reformation bei.

Viele Humanisten verbreiteten ihre Ansichten durch geistreiche Schriften, andere wirkten als fein gebildete Lehrer an Hochschulen und Lateinschulen und führten eine Umgestaltung der höhern Schulen herbei. In ihren pädagogischen Ansichten schlossen sie sich teils den alten Griechen und Römern, teils den Kirchenvätern an.[3]

---

[1] Das Studium der griechischen Klassiker wurde im Abendlande besonders durch die Griechen, welche sich nach der Eroberung Konstantinopels durch die Türken (1453) nach Westen geflüchtet hatten, gefördert.

[2] In Italien gehörten die Dichter *Dante, Petrarca* und *Boccaccio* zu den begeisterten Verehrern der alten Klassiker. Hervorragende Humanisten in Deutschland waren *Reuchlin, Erasmus, Melanchthon, Zwingli* und *Ulrich von Hutten.*

[3] Zu den pädagogischen Schriftstellern des Humanismus gehören *Erasmus von Rotterdam* (1467–1536), der Spanier *Vives* (1492—1540), der Deutsche *Wimpheling* (1450—1528), der Engländer *Roger Ascham* (1516–1568) und die Franzosen *Rabelais* (1483—1553) und *Michel de Montaigne* (1533—1592). Vgl. über Vives: *Richter,* Pädagogische Bibliothek, 16. Band, und *Lindner*, Pädagogische Klassiker, 14. Band, über Roger Ascham: *Lindner,* Pädagogische Klassiker, 9. Band.

Allerdings arbeiteten die Humanisten zunächst nur für die höhere Bildung, nicht für die Volksbildung. Aber ihre Gedanken über Erziehung und Unterricht haben vielfach auch für den Volksschulunterricht Bedeutung, und einzelne Schriften dieser Männer übten auch auf die Pädagogen des 17. und 18. Jahrhunderts und dadurch auch auf die neuere Pädagogik einen bedeutenden Einfluss aus.[1]

c. Doch vermochte der Humanismus, wie sich z. B. aus den Mitteilungen Thomas Platters und Luthers über den ihnen zu Teil gewordenen Unterricht ergibt, in Deutschland vor der Reformation nur in verhältnismässig wenige Schulen einzudringen. Erst mit der Reformation erlangte die klassische Bildung in Deutschland und in der Schweiz eine allgemeinere Verbreitung.

Im ganzen stand das *Schulwesen* am Ausgang des Mittelalters noch auf einer niedrigen Stufe. Wohl gab es ziemlich viele Kloster-, Stifts- und Stadtschulen. Aber erstlich waren sie nicht gleichmässig verbreitet und sodann dienten sie nicht der allgemeinen Menschenbildung, sondern der Standesbildung oder besondern Bedürfnissen. Im Unterrichte wurde das grösste Gewicht auf die lateinische Grammatik gelegt, und alles wurde mechanisch und gedächtnismässig gelernt. Auf dem Lande gab es meist keine eigentlichen Schulen, und das Volk lebte in der tiefsten Unwissenheit.

Einen grossen Einfluss übte die *Erfindung der Buchdruckerkunst* auf den Unterricht aus, indem erst jetzt dem Volke Bücher zugänglich wurden.[2] Allein zum allgemeinen Segen für alles Volk wurde die Buchdruckerkunst erst mit der Reformation, weil diese im Volke ein viel lebhafteres und tieferes Bildungsbedürfnis weckte und diesem Bedürfnisse durch die Bibelübersetzung und andere in der Muttersprache geschriebene Bücher auch die rechte Nahrung bot.

---

[1] Dies gilt vor allem von *Montaigne.* Da er seine pädagogischen Ansichten erst gegen das Ende des 16. Jahrhunderts veröffentlichte und in naher Beziehung zur spätern Entwicklung der Pädagogik steht, so werden wir ihn erst in einem folgenden Abschnitt besprechen.

[2] Von der Mitte des 15. Jahrhunderts an wurden Bücher mit beweglichen Lettern gedruckt.

Zweite Periode:
Die Erziehung von der Reformation bis auf die Gegenwart.

Erster Abschnitt:
Die Erziehung im Reformationszeitalter (das 16. Jahrhundert).

I. Das protestantische Schulwesen.

1. Die Bedeutung der Reformation für die Erziehung.

Mit der Reformation beginnt in der gesamten Erziehung und insbesondere im Unterricht eine neue Zeit. Denn obwohl die Reformation zunächst auf die Verbesserung des religiösen Lebens gerichtet war, so hat sie doch auch das *Schulwesen* mit ihrem Geiste durchdrungen und umgestaltet. Erstlich stellte die Reformation den Grundsatz des *allgemeinen Priestertums* auf, wonach jeder Christ selbst für seinen Glauben und sein Leben Gott verantwortlich ist und daher einen *selbständigen*, auf *eigener Überzeugung* beruhenden Glauben erlangen soll. Darum ist auch die *Erkenntnis* der christlichen Heilswahrheiten für jedermann notwendig, und infolge dessen nimmt die *Lehre* in der protestantischen Kirche eine viel wichtigere Stellung ein als in der Kirche des Mittelalters.

Zweitens ist nach der protestantischen Lehre die *Bibel* die Quelle und Richtschnur des Glaubens, und jeder Christ soll selbst aus dieser Quelle schöpfen; deshalb muss auch jeder die Bibel *lesen* und verstehen lernen. Von den Geistlichen aber erforderte die Auslegung der Bibel ein gründlicheres Sprachstudium, und wenn die evangelische Lehre dem Volke erhalten bleiben sollte, so musste sie schon der *Jugend* eingepflanzt werden. Daher drangen die Reformatoren auf eine bessere Erziehung in der Familie und in der Schule und arbeiteten mit allem Eifer an der *Verbesserung der Schulen*.

Da infolge der Reformation in den protestantischen Staaten die Sorge für das Kirchen- und Schulwesen den *Landesregierungen* zufiel, so nahm sich nun auch der *Staat* der Schulen an, indem er die Oberaufsicht über das Schulwesen übernahm und es durch Kirchen- und Schulordnungen zu fördern suchte.

Vor allem waren es die *Reformatoren*, welche die Erneuerung des Kirchen- und Schulwesens ins Werk setzten, weshalb ihre Thätigkeit auch in der Geschichte der Erziehung einer eingehenden Betrachtung würdig ist.

2. Die einzelnen Reformatoren.

a. Luther.

1. Aus dem Leben Luthers.[1] Als der Sohn eines Bergmanns, dessen Vorfahren dem Bauernstande angehört hatten, stammte Luther mitten aus dem *Volke* und war mit den Anschauungen, den Bedürfnissen und der Sprache des Volkes wohl vertraut. Von früher Jugend an wurde er selbst in einer harten Lebensschule erzogen und gestählt. Dies gilt schon von seiner *Erziehung im Elternhause*. Denn seine rechtschaffenen und ehrsamen Eltern hielten ihn in strenger Zucht. Er berichtet selbst darüber: „Mein Vater stäupte mich einmal so sehr, dass ich ihn floh und ward ihm gram, bis er mich wieder zu sich gewöhnte. Die Mutter stäupte mich einmal um einer geringen Nuss willen, dass das Blut darnach

[1] *Luthers Leben und Wirken* nimmt in der Welt- und Kirchen-Geschichte eine wichtige Stelle ein und darf hier im allgemeinen als bekannt vorausgesetzt werden. Daher beschränken wir uns in der Geschichte der Erziehung auf das, was mit der *pädagogischen* Wirksamkeit Luthers in näherer Beziehung steht.

Martin Luther (1483–1546) wurde zu *Eisleben* geboren. Seine Eltern zogen aber später nach Mansfeld. Hier, sowie in Magdeburg und Eisenach besuchte Luther die Lateinschule. In der letztgenannten Stadt nahm ihn eine Frau Cotta freundlich in ihr Haus auf. Von 1501 an studierte er auf der Universität Erfurt und trat 1505 in das dortige Augustinerkloster ein. 1508 wurde er als Professor an die Universität *Wittenberg* berufen und wirkte später zugleich als Prediger an der dortigen Schlosskirche. In Angelegenheiten seines Ordens machte er 1510 eine Reise nach Rom, und was er hier sah, zerstörte seine hohe Meinung von der Residenz des Papstes. Der schamlose Ablasshandel Tetzels veranlasste Luther, 1517 seine 95 Thesen gegen diesen Unfug an der Schlosskirche in Wittenberg anzuschlagen. Nachdem die Verhandlungen päpstlicher Abgesandter mit Luther nicht zu dem vom Papste gewünschten Ziele geführt hatten, folgte die Disputation in Leipzig mit Dr. Eck (1519), dann der vom Papste über Luther verhängte Bann (1520), der Reichstag zu Worms (1521), die Reichsacht über Luther, sein „Exil“ auf der Wartburg, wo er die Bibelübersetzung begann, seine Rückkehr nach Wittenberg infolge der Bilderstürmerei und die weitern Ereignisse der kirchlichen Reformation. Aus dem Privatleben Luthers ist namentlich hervorzuheben, dass er sich 1525 mit Katharina von Bora verehelichte.

floss, und ihr ernst und gestreng Leben, das sie mit mir führten, das verursachte mich, dass ich hernach in ein Kloster ging und ein Mönch wurde. Aber sie meinten es herzlich gut und konnten nur nicht die ingenia (die verschiedenen Geistes- und Gemütsarten) unterscheiden, darnach man die Strafe abmessen muss, denn man muss also strafen, dass der Apfel bei der Rute sei.“

Auch in der *Schule* kam Luther unter eine harte, ja barbarische Zucht. Er besuchte verschiedene Lateinschulen. Diese waren aber schlecht; denn er fällte später ein sehr ungünstiges Urteil über die Schulen seiner Jugendzeit, indem er sagte: „Ist's doch nicht meine Meinung, dass man solche Schulen errichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe 20 oder 30 Jahre hat über dem Donat und Alexander[1] gesessen und dennoch nichts gelernt. Es ist jetzt eine andere Welt und gehet anders zu und ist jetzt nicht mehr die Hölle und das Fegfeuer in unsern Schulen, wie in denen, darinnen wir gemartert sind und da wir doch nichts denn eitel nichts gelernt haben durch so viel Stäupen, Zittern, Angst und Jammer.“ Als Schüler musste Luther zeitweise sein Brot mit Singen verdienen und das harte Leben eines fahrenden Schülers kennen lernen. Aus eigener Erfahrung kannte er demnach die Mängel der damaligen Schulen und arbeitete daher auch um so eifriger an ihrer Verbesserung.

Nachdem er die lateinische Schule durchlaufen hatte, studierte er auf der Hochschule mit Eifer die lateinischen Klassiker und andere Wissenschaften. Nach dem Willen seines Vaters sollte er sich dem Studium der Rechtswissenschaft widmen, trat aber, von Seelenangst getrieben, in ein *Kloster*. Vergeblich suchte er hier den Frieden seiner Seele durch harte Bussübungen zu erlangen. Aber sein eifriges Forschen in der Bibel führte ihn aus den schweren Seelenkämpfen zu dem freudigen Glauben an die vergebende Gnade Gottes und damit zum Frieden mit Gott. Neben der heiligen Schrift studierte er auch die scholastische Philosophie und Theologie und vereinigte so die Bildung der alten und der neuen Zeit in sich.

Als Professor und Prediger in *Wittenberg* erhielt Luther den geeigneten Wirkungskreis zur Entfaltung seiner reformatorischen Thätigkeit in Kirche und Schule.

---

[1] Lateinische Lehrbücher jener Zeit.

Mit seinem Kampfe gegen den Ablasshandel begann er 1517 die *Reformation*. Obschon es ihm anfangs durchaus ferne lag, das Papsttum anzugreifen, wurde er durch die nun folgenden Kämpfe und schliesslich durch den Bannfluch des Papstes zu einem vollständigen Bruche mit dem Papsttum getrieben. Von diesem sagte er sich feierlich los, indem er die päpstliche Bannbulle öffentlich verbrannte. Seine Erklärung vor dem Reichstag zu Worms, dass er seine Ansichten nicht widerrufen könne, es sei denn, dass er mit Zeugnissen der heiligen Schrift oder mit anderweitigen klaren und hellen Gründen des Irrtums überwiesen werde, sowie die nun über ihn verhängte Reichsacht vollendeten sodann die Trennung Luthers und seiner Anhänger von der katholischen Kirche.

Nun begann die grossartige Wirksamkeit Luthers am Aufbau der evangelischen Kirche und Schule. Für ihn waren Kirche und Schule unzertrennlich; denn nach seiner Ueberzeugung konnte dem Volke die wahre christliche Religion nur durch eine christliche Erziehung und durch gute Schulen erhalten werden. Luthers pädagogische Thätigkeit bildete demnach nicht etwa eine bloss nebensächliche Beschäftigung neben seinem kirchlichen Amte, sondern einen wesentlichen Bestandteil seines ganzen reformatorischen Wirkens.

2. **Luthers pädagogische Wirksamkeit.** Von grosser Bedeutung für Luthers erzieherische Thätigkeit war schon sein *Familienleben*. In inniger Verbindung mit seiner frommen und klugen Gattin erzog er seine Kinder in heiligem Ernst und christlicher Liebe, und sein schönes Familienleben, welches durch den vertrauten Verkehr seiner Freunde und zahlreicher Gäste in seinem Hause weithin bekannt wurde, bildete ein leuchtendes Vorbild für andere Familien. Durch den liebevollen Umgang mit seinen eigenen Kindern erhielt er auch ein tieferes Verständnis für die Kindesnatur und für das ganze Werk der Erziehung.

Für die Verbesserung der *Schulen* wirkte Luther zunächst im *Kurfürstentum Sachsen*, indem er im Auftrage des Kurfürsten in Gemeinschaft mit Melanchthon und andern Mitarbeitern eine gründliche *Kirchen- und Schulvisitation* vornahm und dabei, wo es nötig war, neue Schulen errichtete, für tüchtigere Lehrer sorgte und den Geistlichen und Lehrern Anleitung zu einer guten Schulführung gab.[1] Es war hauptsächlich das Verdienst Luthers und

---

[1] Dies geschah 1527. Das Weitere hierüber findet sich bei Melanchthon.

Melanchthons, dass Sachsen bald nach der Reformation vortreffliche Schulen und die erste evangelische Kirchen- und Schulordnung erhielt.

Aber Luthers Thätigkeit für eine bessere Erziehung reichte weit über die Grenzen dieses Landes hinaus. Namentlich ermahnte er auch durch seine *Schriften* die *Eltern*, die *Regierungen* und die *Geistlichen* eindringlich, sich der Jugend recht anzunehmen.[1]

Den *Eltern* legt er ans Herz, dass die Erziehung der Kinder ihre heiligste Aufgabe sei, indem er ihnen zuruft: „Das sollen die Eheleute wissen, dass sie Gott, der Christenheit, aller Welt, ihnen selbst und ihren Kindern kein besser Werk und Nutzen schaffen mögen, denn dass sie ihre Kinder wohl aufziehen . . . Denn dasselbe ist ihre richtigste Strasse gen Himmel; mögen auch den Himmel nicht eher und besser erlangen, denn mit diesem Werk. Also wiederum ist die Hölle nicht leichter verdient, denn an seinen eigenen Kindern. Es ist auch kein grösserer Schade der Christenheit, denn der Kinder versäumen. Denn soll man der Christenheit wieder helfen, so muss man fürwahr an den Kindern anheben.“[2]

Ebenso eindringlich ermahnte er die *Regierungen*, vorab die Räte der deutschen Städte, für *christliche Schulen* zu sorgen.[3] Auf den Einwand, dass die Erziehung Sache der Eltern sei, entgegnet Luther, dass viele Eltern für die Erziehung nicht *fromm und redlich* genug und andere zu *ungeschickt* seien, ihre Kinder selbst zu lehren, und wieder andern fehle es an *Zeit und Geld*, für den Unterricht zu sorgen. Darum sei es Pflicht der Obrigkeit, sich der Jugend anzunehmen. Er schreibt den Ratsherren: „Derohalben bitte ich euch alle, meine lieben Herren und Freunde, um Gottes willen und um der armen Jugend willen wollet die Sache nicht so geringe achten, wie viele thun. . . . Denn es ist eine

---

[1] Unter den pädagogischen Schriften Luthers sind zu nennen:

a) Der „*Sermon vom ehelichen Leben.*“ (1519).

b) Das „*Sendschreiben an die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.*“ (1524).

c) Der „*Sermon, dass man die Kinder zur Schule halten solle.*“ (1530).

Auch in vielen andern Schriften, in Briefen, Predigten und Tischreden sprach sich Luther über die Erziehung aus und suchte dieselbe in Haus und Schule mit allen Kräften zu fördern.

[2] Im *Sermon vom ehelichen Leben.*

[3] Namentlich im *Sendschreiben an die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.*

ernste und grosse Sache, da Christo und aller Welt viel anliegt, dass wir dem jungen Volke helfen und raten. Damit ist denn auch uns und allen geholfen und geraten... Liebe Herren, muss man jährlich so viel wenden an Büchsen, Wege, Stege, Dämme und dergleichen unzählige Stücke mehr, damit eine Stadt zeitlichen Frieden und Gemach habe, warum sollte man nicht vielmehr doch auch soviel wenden an die dürftige, arme Jugend, dass man einen geschickten Mann oder zwei zu Schulmeistern hielte... Einer Stadt Gedeihen liegt nicht allein darin, dass man grosse Schätze sammle, feste Mauern, schöne Häuser, viele Büchsen und Harnisch zeuge; ja, wo des viel ist und tolle Narren darüber kommen, so ist es desto ärger und desto grösserer Schaden derselben Stadt, sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, dass sie so viel feiner, gelehrter vernünftiger, ehrbahrer, wohlerzogener Bürger hat, die können darnach wohl Schätze und alles Gut sammeln, halten und recht brauchen".

Weiter zeigt Luther, dass die Schulen vor allem notwendig seien, um die Jugend im *Evangelium* zu unterrichten und das Wort Gottes den Menschen rein zu erhalten, und dass zum richtigen Verständnis der h. Schrift auch die *Sprachen* erlernt werden müssen. Wenn man aber auch „der Schulen gar nicht bedürfte um der Schrift und Gottes willen, so wäre doch allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen, an allen Orten aufzurichten, dass die Welt, auch ihren weltlichen Stand äusserlich zu halten, doch bedarf feiner, geschickter Männer und Frauen, dass die Männer wohl könnten regieren Land und Leute, die Frauen wohl ziehen könnten Haus, Kinder und Gesinde. Nun, solche Männer müssen aus Knaben werden, und solche Frauen müssen aus Mädchen werden; darum ist's zu thun, dass man Knaben und Mädchen dazu recht lehre und aufziehe". Auch die Knaben, welche sich nicht höhern Studien widmen, und ebenso die Mädchen sollen doch täglich 1—2 Stunden zur Schule gehen und hier in der Religion, im Lesen, Schreiben und im Kirchengesang unterrichtet werden.

Luther sprach sich auch schon für den *Schulzwang* aus, weil die Obrigkeit das Recht und die Pflicht habe, denselben einzuführen. Er schreibt darüber: „Kann die Obrigkeit die Unterthanen zwingen, so da tüchtig sind, dass sie müssen Spiess und Büchsen tragen,

auf die Mauern laufen und anderes thun, wenn man kriegen soll, wie viel mehr kann und soll sie die Unterthanen zwingen, dass sie ihre Kinder zur Schule halten, weil hier wohl ein ärgerer Krieg vorhanden ist". [1]

Auch für die Unterweisung der Jugend auf dem *Lande*, wo zunächst noch keine Schulen errichtet werden konnten, sorgte Luther, indem er die *Kinderlehre,* in welcher die Pfarrer am Sonntage die Kinder in den Hauptlehren der christlichen Religion nach Anleitung des Katechismus unterrichten sollten, zu Stadt und Land einführte. Hiermit war zugleich der Grund zu der allgemeinen Volksschule gelegt.

Im *Unterrichte* legte Luther das grösste Gewicht auf den *Religionsunterricht* und sodann auf die *alten Sprachen*. Ebenso sollte der *Gesang* in den Schulen eifrig gepflegt werden, weil „die Musik nächst dem Worte Gottes billig als eine Geleiterin und Regiererin der menschlichen Affekte gerühmt werden sollte".

Auch Wissenschaften, welche sich damals noch keiner besondern Pflege in den Schulen erfreuten, wie die Mathematik, die Geschichte und die Naturbetrachtung, schätzte Luther als wichtige Bildungsmittel hoch.

Ebenso grosses Gewicht als auf den Unterricht legte er auf eine gute *Zucht*. Diese soll ernst, aber zugleich von christlicher Liebe getragen sein. „Was wäre das für ein Zuchtmeister", ruft er aus, „der nicht mehr könnte noch thäte, denn immer seine Schüler stäupet und plaget, lehret sie aber nichts, wie vor dieser Zeit die Schulmeister gewesen sind, da die Schulen rechte Kerker und Höllen, die Schulmeister aber Tyrannen und Stockmeister gewesen waren? . . . Man soll junge Leute lassen hören und sehen und allerlei erfahren, doch dass sie zu Zucht und Ehren gehalten werden. . . Insgemein wird auf diesen zwei Seiten gefehlt, entweder durch allzugrosse Strenge und Erbitterung oder durch allzugrosse Hätschelei und Verzärtelung".

Eindringlich warnt Luther vor *schlechtem Beispiel* und unkeuschen Worten in Gegenwart der Kinder. „Man sündigt schwer", sagt er, „wenn man solche schandbare Worte redet vor jungen, unschuldigen Knaben und Mägdlein. . . Denn das zarte und unerfahrene Alter wird gar leichtlich mit solchen Reden befleckt,

[1] Im „Sermon, dass man die Kinder zur Schule halten solle".

und was noch ärger ist, es behält gar lange solche unflätige Worte, gleich als wenn ein Fleck kömmt in ein reines Tuch, der setzt sich viel fester drein, denn so er in ein grob und rauh Tuch gekommen wäre... Wie mag ein Knab oder Mägdlein wieder ausrotten ein schandbar Wort, das es einmal gehört hat? Der Same ist ausgestreut und wurzelt in seinem Herzen auch wider des Kindes Willen. Darnach wächset er in seltsamen und wunderlichen Gedanken".

Luther will aber durch die Erziehung nicht nur für den Geist, sondern auch für den *Leib* sorgen. Darum empfiehlt er auch die *Leibesübungen*, so das Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. s. w., „denn das macht fein geschickte Gliedmass am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit".

Das *Lehramt* hielt Luther sehr hoch; denn er sagte: „Das sage ich kürzlich, einen fleissigen, frommen Schulmeister oder Magister, oder wer es ist, der Knaben treulich ziehet und lehret, den kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen... Und wenn ich vom Predigtamt ablassen könnte oder müsste, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiss, dass dies Werk nach dem Predigtamt das allernützlichste, grösste und beste ist, und weiss dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist; denn es ist schwer, alte Hunde bändig und alte Schalke fromm zu machen; aber junge Bäumlein kann man besser ziehen".

Grosses hat Luther für die Erziehung und Bildung auch durch seine *Bücher* gewirkt. Von seinen Werken erhielten für den Unterricht besonders folgende eine grosse Bedeutung:

1. Die *deutsche Bibelübersetzung*, welche er auf der Wartburg begonnen und in Wittenberg unter Mitarbeit Melanchthons und anderer Freunde vollendet hat. Dieselbe nimmt auch in der deutschen Litteraturgeschichte eine wichtige Stelle ein und hat zur gesamten Bildung der Deutschen mächtig beigetragen.

2. Der *kleine und der grosse Katechismus*, der erstere für die Kinder, der andere für die Pfarrer und Lehrer. Sie enthalten die Hauptstücke der christlichen Lehre in volkstümlicher Darstellung.

3. Das *deutsche Kirchenlied*, das für den Fortgang der Reformation und für die religiöse Erbauung von grosser Bedeutung war.

Betrachten wir das ganze Werk Luthers, so erkennen wir, dass er die Erziehung und das gesamte Schulwesen kräftig gefördert und bei aller Sorge für die gelehrte und klassische Bildung doch auch den Grund für die deutsche Volksbildung gelegt hat.

Was hat Luther zu solch erfolgreicher Thätigkeit nicht nur in der Kirche, sondern auch in der Schule befähigt? Vor allem sein heller Verstand, sein tiefes Gemüt, sein starker Wille, seine unermüdliche Thatkraft, sein glühender Eifer für das Heil der Menschen und sein unerschütterliches Gottvertrauen, wodurch er alle Hindernisse, die sich seiner Wirksamkeit entgegenstellten, überwand.[1]

b. Melanchthon.

1. **Aus Melanchthons Leben und Wirken.**[2] Melanchthon, ein jüngerer Zeitgenosse Luthers, wirkte neben diesem als *Professor an der Universität Wittenberg.* Er zeichnete sich durch eine feine humanistische Bildung und eine erstaunliche Gelehrsamkeit in allen damaligen Wissenschaften aus. In seinen Vorlesungen glänzte er aber nicht nur durch sein ausgebreitetes, gründliches Wissen, sondern auch durch seinen klaren, geistvollen Vortrag. Daher stieg die Zahl seiner Zuhörer oft in die Tausende. Unter ihnen befanden sich auch viele reife Männer, welche vorher schon als Lehrer und Schulrektoren oder in andern Stellungen gewirkt hatten, aber ihr Amt aufgaben, um als Schüler zu den Füssen Melanchthons und Luthers zu sitzen. Viele sind später ausgezeichnete Schulmänner geworden. Allen Studierenden war Melanchthon auch ein freundlicher, liebevoller Berater; er verkehrte

---

[1] Vgl. *Lindner,* Pädagogische Klassiker, XV. Band: Dr. Martin Luthers pädagogische Schriften.

[2] *Philipp Melanchthon* (1497—1560) aus Bretten im heutigen Grossherzogtum Baden war der Sohn eines frommen, klugen Waffenschmieds Namens *Schwarzerd* (Griechisch „Melanchthon“). Auf Melanchthons Studien übte der grosse Humanist *Reuchlin,* ein Bruder von Melanchthons Grossmutter, einen grossen Einfluss aus. Bei seiner ausserordentlichen Begabung und seinem rastlosen Fleiss machte Melanchthon glänzende Fortschritte, wurde schon in seinem 17. Jahre Magister und begann an der Hochschule zu Tübingen Vorlesungen zu halten. Er war damals einer der wenigen Deutschen, welche auch die griechische Sprache vollständig beherrschten. Im Jahre 1518 schrieb er eine griechische Grammatik und wurde in dem nämlichen Jahre als Professor nach Wittenberg berufen.

in seinem Hause und auf Reisen oft und gerne mit ihnen. Trotzdem er in seinem Wirken auch manche Bitterkeit erfahren musste, blieb er doch dem Lehramte von ganzem Herzen zugethan und schrieb darüber: „Das Schulleben ist ewig glänzend; es macht sich um das Menschengeschlecht am meisten verdient, und es ist die einzige Leuchte des Lebens“.

Vielfach wurde Melanchthon in Schulangelegenheiten zu Rate gezogen und hat in verschiedenen Städten Schulen eingerichtet. Ferner war er auch als *pädagogischer Schriftsteller* thätig, indem er über verschiedene Wissenschaften vortreffliche *Lehrbücher* schrieb und lateinische und griechische Klassiker mit Erklärungen herausgab.

Mit Recht verlieh ihm seine Zeit den Ehrennahmen „praeceptor Germaniae“, d. h. Lehrer Deutschlands.

Voll Begeisterung schloss sich Melanchthon der Reformation an und wurde der bedeutendste Mitarbeiter Luthers an diesem grossen Werke. Diese zwei in mancher Hinsicht so verschiedenen Männer — Luther feurig, stürmisch und kampfesmutig, Melanchthon dagegen voll Milde, Ruhe und Besonnenheit — wurden durch die innigste Freundschaft verbunden und ergänzten einander aufs trefflichste. Luther selbst schrieb darüber: „Ich bin dazu geboren, mit Rotten und Teufeln zu Felde zu liegen; mein Geist ist rumorisch und stürmisch, speit einen grossen Wald und Haufen Worte aus; ich muss die Klötze und Stämme ausreuten und bin der grobe Waldrechter, der Bahn brechen und zurichten muss; aber Meister Philippus fährt säuberlich und stille daher, bauet und pflanzet, säet und begeusst mit Lust, nachdem ihm Gott hat gegeben seine Gaben reichlich.“

Aber trotz seiner Friedfertigkeit wurde Melanchthon nach dem Tode Luthers von den strengen Lutheranern heftig angefeindet, weil er in dem erbitterten Glaubensstreite sich auch gegenüber andern Konfessionen mild und versöhnlich zeigte.

Wie für die Reformation der Kirche, so arbeiteten Luther und Melanchthon auch für die Verbesserung der Schulen einträchtig zusammen. So beteiligte sich Melanchthon auch an der *Kirchen- und Schulvisitation in Sachsen* und verfasste im Einverständnis mit Luther die *sächsische Kirchen- und Schulordnung* oder das sog. *Visitationsbüchlein,* dessen Abschnitt über die Schulen der *säch-*

sische Schulplan genannt wird.[1] Da dieser nicht nur den sächsischen Lateinschulen als Richtschnur, sondern auch andern protestantischen Staaten als Muster diente, so verdient er eine etwas eingehendere Besprechung.

2. Der sächsische Lehrplan. Eingangs wird in diesem Schulplan den Lehrern eingeschärft, „dass sie die Kinder allein *Lateinisch* lehren, nicht Deutsch oder Griechisch oder Ebräisch, wie etliche bisher gethan, welche die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist. Auch sollen sie die Kinder nicht mit viel Büchern beschweren, noch mit zu vielen Aufgaben überladen.“ Weiter wird verordnet, dass man die Schüler in *drei Haufen* (Klassen) teile, je nach ihren Kenntnissen im Lateinischen.

Als *Unterrichtsfächer* werden *Lateinisch, Religionsunterricht* und *Gesang* genannt. Auf das *Latein* wurde ein grosses Gewicht gelegt und die meiste Zeit verwendet. Mit demselben fingen die Schüler an, sobald sie in Luthers *Handbüchlein,* der damals gebräuchlichen Fibel, lesen konnten und auch etwas schreiben gelernt hatten. Im Lateinischen lasen und übersetzten sie zuerst leichte Sinnsprüche und Stücke und sodann die leicht verständlichen und allmählich auch die schwierigen *lateinischen Klassiker*. Auch die lateinische *Grammatik* mussten sie gründlich lernen und sich auch im Lateinschreiben üben. Endlich wird vorgeschrieben: „Es sollen auch die Knaben dazu gehalten werden, dass sie lateinisch reden, und die Schulmeister sollen selbst so viel möglich, nichts denn lateinisch mit den Knaben reden, dadurch sie auch zu solcher Übung gewöhnt und gereizet werden.“

Eindringlich wird den Lehrern ferner der *Religionsunterricht* zur Pflicht gemacht. „Denn es ist vonnöten“, heisst es, „die Kinder zu lehren den Anfang eines christlichen und gottseligen Lebens.“ Zuerst sollen die Lehrer den Kindern „das Vater Unser, den Glauben und die zehn Gebote“ einprägen, auslegen und anwenden, sie sodann „etliche leichte Psalmen, die von Gottesfurcht, vom Glauben, von guten Werken lehren,“ auswendig lernen lassen, und zuletzt mit den vorgerückten Schülern einige leicht verständliche Schriften des neuen Testamentes lesen und sie ihnen erklären.

[1] Das *Visitationsbüchlein* war die erste evangelische Kirchen- und Schulordnung und erschien 1528.

Endlich soll auch der *Gesang* fleissig gepflegt werden.

Durch diesen *Schulplan* hat Melanchthon die Lateinschulen im humanistischen und evangelischen Sinne umgestaltet. Sein pädagogisches Verdienst liegt darin, dass er die höhern Schulen und die gelehrten Studien gründlich verbessert hat. Geschah dies auch nach unsern heutigen Anschauungen in etwas einseitig humanistischer Richtung, so ist dies aus dem damaligen Stand der Wissenschaft wohl zu begreifen, und Melanchthons Schulreform hat doch die Bildung in Deutschland wesentlich gehoben.

c. Zwingli.

In ähnlicher Weise wie Luther und Melanchthon wirkten auch die schweizerischen Reformatoren nicht nur für die Erneuerung der Kirche, sondern auch für die Verbesserung der Erziehung und der Schule. Dies gilt vor allem von *Zwingli,* welcher der Reformation in der deutschen Schweiz Bahn brach.[1]

1. **Einige Züge aus Zwinglis Leben.** Zwinglis Vater stand „wegen der im Leben bewährten Frömmigkeit und Rechtschaffenheit“ bei seiner Gemeinde in hoher Achtung. Der Erziehung in der Familie verdankte Zwingli vor allem seine fromme Gesinnung, seinen kräftigen Sinn für Recht und Wahrheit und seine feurige Vaterlandsliebe. Seinen ersten Unterricht erhielt er von seinem Oheim, der Pfarrer war, und besuchte hierauf nach dem Rate desselben gute Lateinschulen, wo er in humanistischem Sinne unterrichtet wurde. Auf der Hochschule studierte er die alten Klassiker und

[1] Wie bei Luther, so müssen wir uns auch bei Zwingli auf das beschränken, was mit seiner pädagogischen Wirksamkeit in enger Beziehung steht, und für seine kirchliche und politische Thätigkeit auf die Kirchengeschichte und die Schweizergeschichte verweisen. Hier mögen folgende Notizen genügen: *Huldreich Zwingli* (1484—1531) war der Sohn des Ammanns zu *Wildhaus* im Toggenburg. Aus dem Elternhause kam er zu seinem Oheim, Pfarrer in Wesen, dann auf die Lateinschulen in *Basel* und *Bern,* wo er von dem Humanisten *Wölflin* (Lupulus) unterrichtet wurde; hierauf besuchte er die Universitäten *Wien* und *Basel* und wirkte in letzterer Stadt zugleich als Lehrer. Dort übte der evangelisch gesinnte *Thomas Wyttenbach* aus Biel einen grossen Einfluss auf ihn aus. — Von 1506—1516 wirkte er als Pfarrer in *Glarus,* von 1516—1519 in *Einsiedeln* und von 1519 bis zu seinem Tode in *Zürich,* wo infolge seiner Thätigkeit 1523 die Reformation eingeführt wurde. 1524 verheiratete er sich mit einer Witwe *Meyer* aus Zürich. Seinen Tod fand er in der Schlacht bei *Kappel.*

Theologie und gegen das Ende seiner Universitätszeit namentlich die heilige Schrift. Auch als Pfarrer setzte er seine Studien eifrig fort und vertiefte sich besonders in das griechische Testament, aus welchem er ganze Schriften auswendig lernte. An allseitiger und gründlicher Bildung stand er den gelehrtesten Männern seiner Zeit gleich.

Zu seiner Erholung ergötzte er sich an der von ihm hochgeschätzten Musik und war auf mehreren Instrumenten wohl bewandert.

Vortrefflich ausgerüstet, trat er in das geistliche Amt ein und wurde Pfarrer in *Glarus*, wo er mit allem Eifer für die Förderung des religiösen und sittlichen Lebens wirkte. Als Feldprediger in den Mailänder Feldzügen lernte er das Verderben des Söldnerwesens kennen und bekämpfte dasselbe von nun an mit der grössten Entschiedenheit ohne Rücksicht auf die einflussreichen Männer, deren Feindschaft er sich dadurch zuzog.

Während seiner Wirksamkeit in dem berühmten Wallfahrtsort *Einsiedeln* sah er die schlimmen Folgen der äusserlichen Werkgerechtigkeit der Kirche.

Als Leutpriester in *Zürich* verkündigte er das Wort Gottes mit solcher Kraft, dass die Reformation daselbst in kurzer Zeit einen vollständigen Sieg davon trug.

2. **Zwinglis pädagogische Wirksamkeit.** Zugleich mit der kirchlichen Reformation führte Zwingli in Zürich auch eine *Verbesserung der Schulen* durch. Auf seinen Rat wurden die Einkünfte der aufgehobenen Stifte zum Teil für die Verbesserung der Schulen verwendet. Mit Hilfe derselben wurde es möglich, tüchtige Lehrer zu gewinnen und die Schüler durch Stipendien zu unterstützen, so dass sie ihre Studien in der Heimat machen konnten und sich nicht mehr mit Betteln erhalten mussten.

Auf solche Weise erhielt die Stadt Zürich gute *Lateinschulen.*[1] Zwingli begnügte sich aber damit nicht, sondern wirkte dahin,

---

[1] Es gab in Zürich zwei Lateinschulen, die eine am Grossmünster, die andere am Fraumünster. — Auf ähnliche Weise wurde das Schulwesen auch in andern protestantischen Schweizerstädten, wie z. B. in Bern, umgestaltet und verbessert. Näheres hierüber findet sich im Anhang. — Auch der Genfer Reformator *Johann Calvin* (1509—1564) gründete in Genf vorzügliche Schulen.

dass auch eine *theologische Lehranstalt* zur Heranbildung tüchtiger Geistlicher errichtet wurde.

Aber nicht nur für die höhere Bildung wirkte er, sondern auch für eine *allgemeine christliche Volksbildung.* In Predigten und Schriften ermahnte er die Eltern, die Lehrer und die Geistlichen, sowie die Obrigkeit eindringlich, für eine christliche Erziehung der Jugend zu sorgen. Nach seiner Anschauung sollte das ganze Volk in christlichem Sinne gebildet werden. Daher verlangte er auch vom Unterrichte, dass er wahrhaft erziehend wirke, wie z. B. folgende Äusserungen beweisen:

„Es ist nicht genug, dass der Schulmeister lehre schreiben und lesen und diesen oder jenen Dichter zu exponieren (übersetzen), sondern auch fromm zu leben, gottesfürchtig zu sein und züchtigen Wandel zu führen.“ Von welcher Wichtigkeit es sei, dass die Unterweisung der Kinder von frühe an in diesem sittlich-religiösen Geiste erteilt werde, zeigt Zwingli in folgender Vergleichung: „Wie man ein neues Geschirr zuerst füllt, mit guten und wohlschmeckenden Dingen oder mit bösen, so behält es das Geschirr für und für. Danach sollen die Eltern mit den Kindern thun, sie mit Frömmigkeit erfüllen und sie bepflanzen mit Gottesfurcht und rechter Erkenntnis, danach werden sie ihr ganzes Leben lang schmecken.“ In der Erziehung und im Unterricht alle Sorgfalt für ein jedes Kind anzuwenden, lehrt Zwingli am Beispiel des Landmanns, des Gärtners oder des Handwerksmannes: „Wenn der Schulmeister nicht eine solche Lust hat, die rechte Sinnesart zu pflanzen und einen jeden zu lehren, wie er geschickt ist, so ist er nicht recht zu einem Schulmeister . . . Brauchen wir grossen Fleiss, Bäume zu pflanzen, dass sie gut werden und gute Frucht tragen — wie der Handwerksmann auch thut: wenn er etwas macht und sieht noch einen Mangel daran, so sieht er zu, dass er's verbessere — warum wollten wir nicht auch suchen, Fleiss anzukehren, dass unsere Kinder recht und wohl gepflanzet werden?“ [1]

Am vollständigsten finden wir die pädagogischen Lehren Zwinglis in seiner Schrift: *„Lehrbüchlein, wie man die Knaben*

[1] Vgl. *Dr. Oskar Rückert:* „Ulrich Zwinglis Ideen zur Erziehung und Bildung.“ 17. Heft der Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Herausgegeben von *K. Muthesius.*

christlich unterweisen und erziehen soll", welche er seinem Stiefsohn widmete.[1] Dieser Widmung entsprechend, bezieht sich das Lehrbüchlein auf die Erziehung und den Unterricht der Knaben und Jünglinge höherer Stände. Es ist der erste Versuch einer *evangelischen Erziehungslehre* und zerfällt in drei Teile, indem sie den Jüngling unterrichtet: 1. in den Dingen, die Gott betreffen, 2. in dem, was ihn selbst betrifft und 3. in seinem Verhalten zu andern. Das Erste und Wichtigste ist die *Unterweisung in der christlichen Lehre,* welche in kurzen Zügen dargestellt wird, und die Erziehung zu den christlichen Tugenden, insbesondere zur Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Mässigkeit, Nächstenliebe und Vaterlandsliebe. Mit dem Worte Gottes soll sich der Jüngling täglich beschäftigen und daraus die göttliche Weisheit schöpfen und die besten Vorbilder für sein Leben gewinnen.

Grosses Gewicht legt Zwingli anch auf das Studium der *alten Sprachen,* indem die hebräische und die griechische Sprache zum Verständnis der Bibel dienen, die lateinische aber sonst im Leben grossen Wert habe. Ferner empfiehlt er das *Messen und Rechnen,* die *Musik und Leibesübungen*, wie Laufen, Springen, Ringen, Steinwerfen und Fechten; letzteres soll aber nur zur Verteidigung des Vaterlandes dienen. Endlich dringt er darauf, dass jedermann, selbst die Gelehrten und Vornehmen, ein Handwerk erlerne.

Volksschulen konnte Zwingli während seiner kurzen Wirksamkeit nicht gründen. Wie die deutschen Reformatoren, so musste auch er seine pädagogische Thätigkeit zuerst auf die Förderung der höhern Schulen richten. Aber der in den letztern erteilte Unterricht, besonders die gründliche Bildung, welche jetzt die Geistlichen erhielten, kam auch dem Volke zu gut, indem die Geistlichen dadurch befähigt wurden, den Kindern einen bessern Religionsunterricht zu erteilen und später auch für die weitere Volksbildung zu wirken. Durch die gleich nach der Reformation eingeführte *Kinderlehre* wurde nun auch der Jugend auf dem *Lande* ein geordneter Unterricht in der christlichen Lehre zu teil.

---

[1] Zwingli verfasste diese Schrift 1523 und widmete sie seinem Stiefsohn Gerold Meyer, einem Jüngling aus vornehmem Geschlecht.

3. Hervorragende Schulmänner höherer Schulen (Gymnasien) im 16. Jahrhundert.

a. Trotzendorf, Rektor zu Goldberg.

1. **Aus Trotzendorfs Leben.**[1] Trotzendorf, ein Zeitgenosse der Reformatoren, war der Sohn eines schlesischen Bauers. Mönche aus der nahen Stadt veranlassten seinen Vater, ihn in ihre Schule zu schicken. Bald aber musste der Knabe wieder heimkehren, um dem Vater bei der Feldarbeit behilflich zu sein. Aber auch daheim lernte er eifrig weiter. Nach einiger Zeit durfte er wieder zur Schule zurückkehren. Beim Abschied sprach seine Mutter zu ihm: „Lieber Sohn, bleibe ja bei der Schule!" und da sie bald darauf starb, betrachtete er diese Ermahnung als ein heiliges Vermächtnis und blieb sein Leben lang der Schule treu. Nachdem er die Schule absolviert und auf der Universität die alten Sprachen gründlich studiert hatte, wurde er Lehrer. Als aber die Reformation ihren Siegeslauf begann, verliess er seine Stelle, um in Wittenberg weiter zu studieren, und schloss sich besonders eng an Melanchthon an. Dieser sagte von ihm, er sei zum Schulmanne geboren, wie Scipio zum Feldherrn. Später übernahm Trotzendorf das Rektorat der Schule in *Goldberg* und wirkte daselbst ein Vierteljahrhundert lang bis zu seinem Tode. Mitten im Unterrichte traf ihn der Schlag, als er gerade die Worte des 23. Psalms erklärte: „Und ob ich schon wanderte im finstern Thal, fürchte ich doch kein Unglück" u. s. w. Er konnte noch die Worte sprechen: „Ich aber werde jetzt in eine andere Schule abgerufen", und starb bald darauf.

Unter Trotzendorf gelangte die Schule in Goldberg zu hoher Blüte und wurde von zahlreichen Schülern aus nah und fern besucht. Sie blieb nicht eine gewöhnliche Lateinschule, sondern erhob sich zu einer höhern, in viele Klassen und Abteilungen gegliederten Gelehrtenschule (Gymnasium), welche andern Lehranstalten zum Muster diente. Denn sie zeichnete sich sowohl durch ihren Unterricht als auch durch ihre Schulordnung und Disciplin aus.

2. **Der Unterricht.** Unter den *Unterrichtsgegenständen* nahmen *Religion* und *Latein* die Hauptstelle ein. Ausserdem wurden Griechisch, Hebräisch, Mathematik und andere Fächer gelehrt. Im klassischen

[1] *Valentin Friedland Trotzendorf* (1490—1556) hiess ursprünglich Valentin Friedland; Trotzendorf wurde er genannt, weil er in Trotzendorf, einem Dorfe bei Görlitz in Schlesien, geboren ist.

Latein unterrichtete Trotzendorf die Schüler so gründlich, dass man von „Goldberg in Latium“ sprach. Ihrer Muttersprache aber sollten sie sich nicht bedienen, sondern unter sich, mit den Lehrern und andern Gebildeten nur lateinisch sprechen.

Für die *Methode* stellte Trotzendorf vorzügliche Grundsätze auf, so für den Sprachunterricht die Vorschrift: „Regeln wenig und kurz, Beispiele klar und praktisch, Übung lang und oft.“ Daher wurde den Schülern eingeschärft, nicht abzulassen, bis sie alles gründlich gelernt haben, und sich täglich mündlich und schriftlich in der Sprache zu üben. Sehr hoch schätzte Trotzendorf die *fragende Lehrform*, indem er sagte: „Wer die fragende Methode aus der Schule verbannt, der nimmt die Sonne aus der Welt.“ Er selbst war ein Meister sowohl in der Katechisation, als auch im Vortrag.

3. Eigentümlich waren die **Schuleinrichtungen und die Disciplin** Trotzendorfs, indem er in seiner Anstalt, mit welcher für die fremden Schüler ein Internat verbunden war, nach dem Muster der alten römischen Republik eine Art von *Schülerrepublik* schuf. Zur Handhabung der Ordnung wurden nämlich die Schüler selbst herbeigezogen; die einen hatten die Ordnung im Hause und in den Zimmern, die andern bei Tische und wieder andere den Besuch des Unterrichts und die Arbeit in einer Klasse zu überwachen. Überdies hatte ein *Schülersenat*, welcher monatlich neu gewählt wurde, über die Vergehen der Schüler zu urteilen. Vor diesem Gericht mussten sich die Angeklagten in lateinischer Rede verteidigen, und wenn diese gut war, so fiel das Urteil milder aus. Auf den Stand der Schüler wurde keine Rücksicht genommen; denn die Schulordnung stellte den Grundsatz auf; „Alle Schüler der Anstalt sollen ohne Unterschied auf gleiche Weise regiert werden. Alle müssen sich den Gesetzen unterwerfen, von welchem Stande sie auch sein mögen.“ Denn „diejenigen werden den Gesetzen gemäss regieren, die als Knaben gelernt haben, den Gesetzen zu gehorchen.“ Daher sollten durch diese Schuleinrichtungen die Schüler an *Achtung vor Gesetz und Obrigkeit gewöhnt werden*, und da die Ämter zugleich Belohnungen für gutes Verhalten, Fleiss und Geschicklichkeit waren, so wurde dadurch auch das *Ehrgefühl* angeregt.

Diese merkwürdigen Einrichtungen, die in andern Schulen leicht schlimme Folgen haben könnten, wurden in Goldberg ohne Schaden durchgeführt, weil Trotzendorf selbst alles leitete, die

Strafen vollzog und durch seine Persönlichkeit einen ungewöhnlichen erzieherischen Einfluss auf die Schüler ausübte. Übrigens war ihm die Handhabung der äussern Ordnung nicht die Hauptsache, sondern der religiös-sittliche *Geist*, den er in die Schüler pflanzte. Darum lehrte er sie, dass die Furcht Gottes der Weisheit Anfang sei, und erzog sie zu wahrer Frömmigkeit.

Um die Schüler selbständiger zu machen, liess er die ältern unter seiner Anleitung auch unterrichten.

b. Sturm, Rektor zu Strassburg.

1. **Aus Sturms Leben.** Wie Trotzendorf im Osten, so wirkte *Sturm* im Westen Deutschlands.[1] Nachdem er den ersten Unterricht im Elternhause erhalten hatte, besuchte er eine vorzügliche Schule der *Brüder des gemeinsamen Lebens*, wo er in die lateinischen Klassiker eingeführt wurde. Auf Hochschulen setzte er seine Studien in den alten Sprachen fort und gab später lateinische und griechische Klassiker heraus, studierte aber auch andere Wissenschaften und stand schon als junger Mann mit den bedeutendsten Gelehrten seiner Zeit, besonders mit Melanchthon, in regem Verkehr. Als Rektor der höhern Schule zu Strassburg leitete er diese Schule bis in sein hohes Alter mit vorzüglichem Geschick.

Sturm wirkte aber nicht nur als hervorragender Schulmann, sondern nahm auch am religiösen und kirchlichen Leben regen Anteil und arbeitete namentlich an der Versöhnung der streitenden Lutheraner und Reformierten. Ja, er verkehrte selbst mit angesehenen Männern der katholischen Kirche in ungezwungener Weise, ohne dabei seine protestantische Gesinnung zu verleugnen.

2. **Sturms pädagogische Wirksamkeit.** Fast ein halbes Jahrhundert wirkte Sturm als Rektor in Strassburg mit ausserordentlichem Erfolg. Unter seiner Leitung zählte die Schule oft mehrere tausend Schüler aus allen Ländern Europas. Sie erweiterte sich zu einem vollständigen Gymnasium mit vielen in Jahreskursen aufsteigenden Klassen, von welchen jede ihr scharf abgegrenztes Jahrespensum hatte.[2]

---

[1] *Johannes Sturm* (1507—1589) stammte aus *Schleiden*, einem Städtchen an der Eifel in der Rheingegend. Von 1537—1583 wirkte er als Rektor in Strassburg.

[2] Nach Sturms Vorschlägen wurde in Strassburg auch eine *Akademie* gegründet.

Die *Unterrichtsgegenstände* stimmten ziemlich mit den in Goldberg gelehrten überein. Auch in der Strassburger Schule sollten die Schüler zur Frömmigkeit und Beredsamkeit erzogen werden. Neben dem *Religionsunterricht* waren daher die *alten Sprachen* der wichtigste Lehrgegenstand, und mit allem Nachdruck arbeitete man auf ein klassisches Latein hin, während der Gebrauch der Muttersprache auch in Strassburg den Schülern verboten war. Hinsichtlich der Methode bei der Erlernung der Sprachen galt in Strassburg wie in Goldberg der Grundsatz: nur wenige Regeln, aber viele Beispiele und Übungen und fleissige Wiederholung.

Ihrer vorzüglichen Resultate wegen galt die Schule von Strassburg in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts als Muster für alle höhern Schulen. Von vielen Seiten wurde Sturms Rat für die Einrichtung von Gymnasien begehrt, und so hat er auf das höhere Schulwesen seiner Zeit einen grossen Einfluss ausgeübt.[1]

4. Übersicht über die Entwicklung des protestantischen Schulwesens im Reformationszeitalter.

a. **Die Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts.** Wie die pädagogische Wirksamkeit der Reformatoren und der protestantischen Schulmänner des 16. Jahrhunderts beweist, hat die Reformation das Schulwesen mächtig gehoben. Die Grundlagen für alle Schulen der Reformationszeit bildeten die *Kirchen- und Schulordnungen,* die von den Reformatoren entworfen und von den Regierungen der protestantischen Staaten erlassen wurden. Von der *sächsischen* Kirchenordnung, die auch den „sächsischen Schulplan“ enthielt, war schon bei Melanchthon die Rede. Andere für das Schulwesen besonders wichtige Kirchenordnungen waren namentlich diejenigen von *Braunschweig und Württemberg.*

Die *braunschweigische Kirchenordnung* verfasste **Bugenhagen,** welcher als Professor und treuer Mitarbeiter Luthers und Melanchthons in Wittenberg, sowie als praktischer Förderer der Refor-

[1] In ähnlichem Sinne wie Trotzendorf und Sturm wirkten in jener Zeit noch viele andere Männer, wie z. B. *Michael Neander,* Rektor in Ilfeld. Die Schulen Trotzendorfs und Sturms ragten aber durch ihren Ruhm und ihre Schülerzahl hervor und charakterisieren das Wesen der damaligen Gelehrtenschulen am klarsten, weshalb wir uns auf diese beschränken.

mation in Norddeutschland wirkte.[1] Die *Württemberger Kirchenordnung* hat **Brenz,** der Reformator Württembergs, entworfen.[2]

Für die *Lateinschulen* stellen diese beiden Kirchenordnungen ähnliche Vorschriften auf wie Melanchthons Schulplan, sorgen aber auch für eine ausreichende Besoldung der Lehrer, damit tüchtige Lehrer gewählt werden und ihrem Amte leben können.

Beide Kirchenordnungen enthalten aber auch Bestimmungen über die Errichtung von *deutschen* Schulen, sowohl Knabenschulen, als auch Mädchenschulen, von Bugenhagen „Jungenschulen" und „Jungfrauenschulen" genannt. Ja, die württembergische Kirchenordnung spricht sogar schon von deutschen Schulen nicht nur in den Städten, sondern auch in den *Dörfern.*

b. Die **höhern Schulen.** In den protestantischen Ländern wirkten der Humanismus und die Reformation vereint auf die Erneuerung der höhern Schulen hin. Zuerst richteten die Reformatoren ihr Augenmerk auf die Verbesserung der *Lateinschulen.* Hier konnten sie an schon Bestehendes anknüpfen, da in den meisten Städten bereits Lateinschulen bestanden und die Städte den Reformen im ganzen günstig waren. Auch erschien die Sorge für eine bessere Bildung des geistlichen Standes und der weltlichen Beamten als das Dringendste. Denn die vorhandenen Lateinschulen genügten weder nach ihrer Zahl noch nach ihrer Beschaffenheit. Vielfach waren ihre Lehrer untauglich, die Sprache, welche sie lehrten, ein verdorbenes „Küchenlatein" und die Methode eine ganz mechanische.

---

[1] *Johannes Bugenhagen* (1485—1558) stammte aus Norddeutschland, und seine eigentliche Muttersprache war das Plattdeutsche. Er war daher zur Wirksamkeit in Norddeutschland besonders geeignet und hat auch die Bibel ins Plattdeutsche übersetzt. Zeitweise verliess er Wittenberg, um die Reformation an verschiedenen Orten einzuführen, so in *Braunschweig, Hamburg, Lübeck und Pommern.* Wegen seiner Thätigkeit in Pommern wurde er auch „Pomeranus" genannt. Die von ihm verfasste Kirchenordnung der Stadt Braunschweig stammt aus dem Jahre 1528.

[2] Wie Bugenhagen in Norddeutschland, so wirkte in Süddeutschland *Johannes Brenz* (1499—1570) für die kirchliche Reformation und für die Erneuerung des Schulwesens. Längere Zeit war er Geistlicher in *Schwäbisch-Hall* und später Probst in *Stuttgart.* 1528 verfasste er den ersten evangelischen Katechismus und 1559 die württembergische Kirchenordnung. Diese wurde durch ihre ausführlichen und praktischen Bestimmungen auch für andere Kirchen- und Schulordnungen ein Vorbild.

Nun wurden die Lateinschulen vermehrt und verbessert. Ihre Verbesserung bestand hauptsächlich darin, dass man *den evangelischen, auf die Bibel gegründeten Religionsunterricht* und *ein klassisches, aus den besten Schriftstellern des Altertums geschöpftes Latein* einführte (vgl. Melanchthons Visitationsbüchlein) und sich auch einer bessern Methode und besserer Lehrbücher bediente (vgl. Melanchthon, Trotzendorf und Sturm). Wesentlich trugen zur Hebung der Schulen die tüchtigern, humanistisch gebildeten Lehrer bei. Diese wurden nun in vielen Städten auch besser besoldet als ehedem. Die Lateinschulen dienten damals nicht nur den zukünftigen Gelehrten, sondern auch dem ungelehrten Bürgerstande.

Neben den gewöhnlichen Lateinschulen, die den Sprachunterricht auf das Latein beschränkten und nur zwei bis drei Klassen („Haufen") enthielten, wurden auch *höhere Gelehrtenschulen oder vollständige Gymnasien* errichtet, die bis zehn Klassen zählten und auch im Griechischen, im Hebräischen, in der Mathematik und in andern Wissenschaften Unterricht erteilten. Manche derselben, z. B. diejenigen in Goldberg und Strassburg, erhoben sich zu Stätten wahrhaft klassischer Bildung.

Als *Mängel* sämtlicher höherer Schulen der damaligen Zeit treten uns die einseitige Pflege der alten Sprachen und die Vernachlässigung der Realien und der Muttersprache entgegen. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass sich die realen Wissenschaften damals noch wenig entwickelt hatten, dass eine gemeinsame deutsche Schriftsprache und Litteratur noch fehlten, und dass das Latein die ausschliessliche Gelehrten- und Büchersprache war.

Ganz vereinzelt stand der Pädagoge *Ickelsamer* da, welcher schon im Reformationszeitalter seine Stimme für die Pflege der *deutschen Sprache* erhob.[1] In der Vorrede zu einem von ihm verfassten Lesebuche sagt er: „Billig ist es allen Deutschen eine Schande und ein Spott, dass sie anderer Sprachen Meister wollen sein und haben ihre eigne angeborene Muttersprache noch nie gelernt oder verstanden". In seiner *deutschen Grammatik* gab er Anweisung, „richtig deutsch lesen und schreiben zu lernen".

---

[1] *Valentinus Ickelsamer,* ein Zeitgenosse der Reformatoren, wirkte in Erfurt als Lehrer und pädagogischer Schriftsteller. Seine *„deutsche Grammatik"* erschien 1537.

An Stelle des Buchstabierens empfahl er das *Lautieren,* welches er genau darstellte. Aber man hörte nicht auf ihn, und es ging noch lange, bis der Unterricht in der Muttersprache zu seinem Rechte und die Lautiermethode zur Anwendung kam.

c. **Die Volksschulen.** Am leichtesten war die Gründung von Volksschulen in den Städten, weil sie sich in manchen Städten an die schon bestehenden deutschen Schreib- und Leseschulen anschliessen konnten. Diese wurden durch die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts und des Kirchengesangs nach der Reformation wesentlich verbessert; und in manchen Städten, die noch keine deutschen Schulen hatten, wurden jetzt ebenfalls Volksschulen errichtet. Neben den Knabenschulen gründete man auch Mädchenschulen.

Solche Schulen entstanden in manchen *Städten* schon in den ersten Jahrzehnten nach der Reformation. Die Unterrichtsfächer der deutschen Schulen waren *Religionsunterricht,* besonders die Hauptstücke des Katechismus, nämlich das Unser Vater, das Glaubensbekenntnis und die zehn Gebote, sodann *Lesen, Schreiben* und *Kirchengesang.* Wie wenig man darin aber verlangte, geht aus der Braunschweiger Kirchenordnung hervor, wo es heisst: „Solches können sie in einem Jahr oder zum höchsten in zwei Jahren lernen“ und brauchen zudem „nur eine Stunde oder zum höchsten zwei Stunden des Tages in die Schule zu gehen“. Von den Lehrern und Lehrerinnen der deutschen Schulen verlangte man keine besondere Bildung, sondern nur ungefähr die Kenntnisse, welche sie den Kindern zu vermitteln hatten.

Viel schwieriger war die Gründung von Schulen auf dem *Lande,* weil das Landvolk noch kein Bedürfnis nach Schulbildung hatte und die finanziellen Mittel zur Errichtung und Unterhaltung der Schule fehlten. Immerhin entstanden in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts auch schon in einzelnen *Dörfern* Schulen.

Der *Unterricht* in den Landschulen war aber noch dürftiger als in den deutschen Stadtschulen und beschränkte sich fast überall auf das *Lesenlernen* und das *Einprägen des Katechismus.* Da die meisten Lehrer dieser Schulen Handwerker oder Tagelöhner ohne jegliche Vorbildung für den Lehrerberuf waren, so bestand der Unterricht in mechanischem Lesen, Auswendiglernen und Aufsagen.

Zum Lernen hielt man die Kinder durch *harte Strafen* an.

Als *Schulbücher* dienten die *Fibel,* der *Katechismus* und das *Kirchengesangbuch.* Aber bei weitem nicht alle Schulkinder waren im Besitze dieser Bücher.

Beim Mangel an bestimmten Vorschriften über *Schulpflicht* und *Schulzeit* wurde die Schule höchst unregelmässig, auf dem Lande meist nur im Winter abgehalten, und mit dem *Schulbesuch* stand es schlimm.

Die Lehrer erhielten eine äusserst *kärgliche Besoldung,* so dass sie ihren Unterhalt neben der Schule auf alle mögliche Weise verdienen mussten.

Die *Schullokale* waren schlecht; ja, an vielen Orten gab es kein Schulhaus, und der Lehrer musste in diesem Falle in seiner eigenen Stube Schule halten.

Zu einer *allgemeinen Einführung der Volksschule* kam es trotz der Bemühungen einzelner Männer im 16. Jahrhundert noch nicht, und bald wurden auch die schon gegründeten Volksschulen durch die Stürme des dreissigjährigen Krieges wieder fast gänzlich zerstört.

d. Für die meisten Kinder auf dem Lande und auch für einen grossen Teil der Stadtjugend bildete daher die **Kinderlehre** während langer Zeit den einzigen Unterricht. Sie war in den protestantischen Ländern gleich nach der Reformation eingeführt worden, indem die Kirchenordnungen den Pfarrern zur Pflicht machten, der Jugend des Sonntags die Hauptstücke der christlichen Lehre nach dem Katechismus einzuprägen und zu erklären.

Hierbei war in manchen Dörfern der *Küster* oder *Sigrist* der Gehilfe des Pfarrers und unterrichtete später, als das Bildungsbedürfnis sich steigerte, die Kinder auch im *Lesen,* im *Kirchengesang* und bisweilen auch im *Schreiben.* Daher wurden die Dorfschulen an manchen Orten „Küsterschulen" genannt. Aber nicht überall war der Küster auch Lehrer; namentlich war dies in der Schweiz meistens nicht der Fall. Übrigens waren auch die Küster zum grössern Teile Handwerker und ebenso ungebildet wie die übrigen Dorfschullehrer.

II. Das katholische Schulwesen zur Zeit der Reformation und der Gegenreformation.

Durch die Fortschritte der Reformation wurden auch die Katholiken zur Verbesserung des Unterrichts angetrieben. Für das höhere Schulwesen erlangte der *Jesuitenorden* die grösste Bedeutung.

1. Die Jesuitenanstalten.

a. **Die Gründung der Jesuitenanstalten.** [1] Der Jesuitenorden suchte die Reformation nicht nur durch seine Thätigkeit unter den Erwachsenen, sondern namentlich auch durch die *Erziehung der Jugend* zu bekämpfen. Denn die Jesuiten erkannten, dass der Protestantismus nur dann überwunden werden könne, wenn die Jugend streng in katholischem Geiste erzogen und zugleich so unterrichtet werde, dass sie die Protestanten an Bildung übertreffe. Daher gründeten sie schon von der Mitte des 16. Jahrhunderts an zahlreiche *Erziehungsanstalten.* Mit diesen waren Internate verbunden, in denen die Zöglinge unter dem ausschliesslichen Einflusse der Jesuiten lebten und erzogen wurden.

Wie in den Klöstern des Mittelalters, so gab es auch in den Jesuitenanstalten einerseits solche Zöglinge, die selbst als Glieder in den Orden eintreten wollten, und solche, welche der Anstalt nur zur Erziehung übergeben wurden. Vorzugsweise nahmen die Jesuiten die Söhne der *Vornehmen* in ihre Anstalten auf, damit diese später ihren grossen Einfluss in jesuitischem Geiste geltend machen. Doch wurden auch ärmere Zöglinge aufgenommen, wenn sie sich durch Talente auszeichneten und tüchtige Glieder des Ordens zu werden versprachen.

b. **Der Unterricht.** Sämtliche Erziehungsanstalten der Jesuiten erhielten im Laufe der Zeit einen *gemeinsamen Lehrplan,* der die Studienordnung bis ins Einzelne festsetzte. [2] Nach diesem Plane wurden ein *niederer* und ein *höherer* Lehrkursus unterschieden. Der niedere Kursus war eine Art Gymnasium; der obere umfasste philosophische und theologische Studien.

[1] Der Jesuitenorden wurde 1540 durch *Ignatius von Loyola* (1491—1556) gegründet.

[2] Derselbe wurde von dem Ordensgeneral Claudius Aquaviva 1599 aufgestellt.

Unter den *Unterrichtsfächern* des untern Kurses stand auch in den Jesuitenschulen das *Latein* allen anderen Gegenständen voran, während das *Griechische* weniger gepflegt und der Gebrauch der *deutschen Sprache* nicht geduldet wurde. Die mannigfaltigsten Mittel und Übungen wurden angewendet, damit die Schüler das Lateinische fertig sprechen und schreiben lernen, und auch die „gereinigten" Klassiker wurden nicht ihres Inhaltes wegen, sondern nur zur Bildung des Stils gelesen und nachgeahmt. Auch der *Realunterricht* fand in den Jesuitenschulen einige Pflege, bestand aber nur aus wenigen geschichtlichen und geographischen Notizen und Anekdoten. Dem *Religionsunterricht* war wenig Zeit eingeräumt; dagegen hatten die Zöglinge an vielen *religiösen Übungen* (Gebet, Messe und besonders Beichte) teilzunehmen.

Die Methode der Jesuiten war nicht auf Anregung der Schüler zum selbständigen Denken, sondern nur auf die sichere Aneignung des gebotenen Lehrstoffes gerichtet, und daher legte man das grösste Gewicht auf die *Übung* bis zur Geläufigkeit und Fertigkeit und auf die *Wiederholung*. In den Lehrbüchern war der Lehrstoff in Lektionen für jede Stunde genau vorgeschrieben, und die Lehrer mussten sich pünktlich daran halten.

Als das wichtigste Mittel, die Schüler zum Fleiss anzuspornen, benützten die Jesuiten die *Anstachelung des Ehrgeizes* und des *Wetteifers*. Daher wurden ihre Zöglinge durch das beständige Versetzen und das „Kämpfen um den Rang", durch Preisverteilungen unter feierlicher Aufrufung der Preisgewinner vor zahlreicher Versammlung, durch Bekanntmachung vorzüglicher Leistungen auf bebesondern Tafeln („Meritentafeln") oder durch Versetzen an die „Schandbank" wegen mangelhaften Leistungen, sowie durch Lob und Tadel fortwährend zu unablässigem Wetteifer angereizt. Da zudem die *Lehrer* meist eifrige, wissenschaftlich und pädagogisch gebildete Männer waren, so brachten es die Jesuitenschulen in mancher Hinsicht, besonders im Lateinsprechen, zu glänzenden Leistungen.

c. **Die Zucht** gründete sich auf genaue Beobachtung der Zöglinge und auf ein vollständig durchgeführtes Spioniersystem, indem die Lehrer ihre Schüler in der Beichte genau erforschten, sie beständig beaufsichtigten und die gegenseitige Angeberei von ihnen verlangten. Denn die Zöglinge waren verpflichtet, sich gegenseitig

zu beobachten und die bemerkten Fehler der Mitschüler den Lehrern mitzuteilen. Durch solche Mitteilungen konnten sie sich selbst Ehre und Vorteil erringen und ihre Mitzöglinge im Range besiegen. Auf diese Weise gelang es den Jesuiten, die körperliche Züchtigung, die in den protestantischen Schulen eine so grosse Rolle spielte, auf ein geringes Mass zu beschränken, und jedenfalls sollte sie nicht vom Lehrer, sondern von einem angestellten Diener vollzogen werden. Aber das in den Jesuitenanstalten angewendete Spioniersystem übte auf den Charakter der Zöglinge einen schlimmen Einfluss aus, verleitete sie zur Verstellung und erstickte das gegenseitige Vertrauen und die Offenheit in ihnen.

d. **Für die leibliche Erziehung** sorgten die Jesuiten viel besser als die protestantischen Schulmänner jener Zeit. Ihre Schulgebäude zeichneten sich durch grosse, helle Räume aus, und es herrschte die grösste Ordnung und Reinlichkeit in denselben. Auch der täglichen Bewegung im Freien und den körperlichen Übungen, die damals in den protestantischen Anstalten fast ganz fehlten, wurde in den Jesuitenanstalten grosse Aufmerksamkeit geschenkt.

e. Besonderes Gewicht legten die Jesuiten auch auf ein **feines, äusserlich gesittetes Benehmen, auf gute Haltung und Anstand.** Um die Zöglinge hierin, namentlich auch im gewandten Auftreten vor einer grössern Gesellschaft und im angemessenen Sprechen zu üben, wurden häufig *theatralische Aufführungen* von sog. Schulkomödien veranstaltet.[1]

f. **Die Bedeutung der Jesuitenanstalten.** In dem Erziehungssystem der Jesuiten war manches enthalten, was sie von den Protestanten, besonders von *Trotzendorf* und *Sturm*, entlehnt und geschickt mit ihrem System vereinigt hatten. Am Ende des 16. und zu Anfang des 17. Jahrhunderts besassen sie die bestorganisierten Schulen. Rasch erhielten diese eine grosse Verbreitung und Berühmtheit, so dass einzelne derselben oft mehrere hundert Schüler zählten.[2] Namentlich übergaben ihnen viele Adelige ihre Söhne. Aber während die Jesuiten im höhern Schulwesen äusserlich glänzende Erfolge hatten, vernachlässigten sie dagegen die Volksbildung.

Neben der fest bestimmten, konsequent durchgeführten Methode des Unterrichts, der mildern Behandlung der Schüler und der

[1] Solche Aufführungen kamen auch in protestantischen Schulen vor, dienten hier aber vor allem der Übung in der lateinischen Sprache.

[2] Um das Jahr 1600 bestanden schon 300 Jesuitenanstalten.

bessern Sorge für die körperliche Erziehung ist auch die psychologische Beobachtung der Schüler und die darauf gegründete individuelle Behandlung derselben als ein Vorzug der Erziehungsweise der Jesuiten zu erwähnen.

Aber ein schwerwiegender Fehler derselben lag darin, dass sie nicht auf die Entwicklung eines lautern, selbständigen Charakters hinarbeiteten, sondern ihre Zöglinge zu gefügigen Werkzeugen ihres Ordens erzogen und anstatt christliche Menschenliebe vielmehr Hass und Unduldsamkeit gegen Andersdenkende in ihnen pflanzten.

Als die bedenklichen Grundsätze der Jesuiten bekannt wurden, sanken ihre Anstalten und nach der Aufhebung des Ordens gingen viele Jesuitenschulen ein oder verbanden sich mit andern Orden. Nach der Wiederherstellung ihres Ordens haben die Jesuiten auch ihre Thätigkeit in den Schulen wieder aufgenommen und bis heute fortgesetzt, jedoch nicht mehr in der frühern Ausdehnung.[1]

2. Die katholischen Volksschulen und andere Bestrebungen zur Förderung des katholischen Schulwesens.

a. **Das Konzil zu Trient,**[2] welches die Erneuerung der katholischen Kirche zum Zwecke hatte, suchte auch das *Schulwesen* in den katholischen Ländern zu verbessern. Es verordnete, dass die Geistlichen nicht nur den Erwachsenen, sondern auch der Jugend die christliche Lehre in der Muttersprache verkündigen, dass die Domkapitel für die Domschulen sorgen und in diesen den Armen unentgeltlichen Unterricht gewähren, und dass auch die Bischöfe sich des Unterrichts annehmen sollen. Infolge dieser Verordnungen berieten nun auch die Synoden der einzelnen Provinzen über den *Jugendunterricht*, und es wurden in der That an manchen Orten Schulen gegründet. Als Lehrer wirkten Kapläne oder Küster, und die Aufsicht führten die Geistlichen.

b. Einer der eifrigsten Förderer der Schule war **Kardinal Borromäus,**[3] Erzbischof von Mailand, zu dessen Sprengel auch die ita-

[1] Auf Drängen der Fürsten hob Papst Clemens XIV. 1773 den Jesuitenorden auf; dieser wurde aber durch Papst Pius VII. 1814 wieder hergestellt. In der Schweiz ist den Jesuiten seit 1848 und in Deutschland seit 1872 die Wirksamkeit untersagt.

[2] 1545—1563.

[3] Karl Borromäus (1538—1584) gründete das Priesterseminar (Collegium Helveticum) in Mailand 1579.

lienische Schweiz gehörte. Borromäus befahl allen Pfarrern seines Erzbistums, den Kindern ihrer Gemeinden Religionsunterricht zu erteilen, stiftete eine besondere Gesellschaft für die Schule, gründete in Mailand ein Priesterseminar zur Heranbildung glaubenseifriger Priester für die Schweiz und führte die Jesuiten in die Schweiz ein. [1]

c. Der Jesuit **Canisius** verfasste einen *Katechismus*, der in den katholischen Ländern allgemeine Verbreitung fand und allen spätern katholischen Katechismen als Grundlage diente. [2]

d. Um die Verbreitung des Elementarunterrichts in katholischen Ländern haben sich auch verschiedene neugegründete **Orden** verdient gemacht, namentlich derjenige der **„Väter der frommen Schulen“** oder der **Piaristen,** welche sich besonders der *armen* Kinder annahmen und sie unentgeltlich unterrichteten. [3]

In dieser Zeit entstanden auch mehrere *weibliche* Orden, die sich die Erziehung der *Mädchen* zur Aufgabe stellten. Die Lehrerinnen solcher Orden werden auch „Lehrschwestern“ genannt. [4]

Aber alle diese Einrichtungen führten doch nur zu vereinzelten Anfängen des Volksunterrichts in den katholischen Ländern, und der grösste Teil der Bevölkerung, namentlich auf dem Lande, blieb noch ohne Schulunterricht.

Zweiter Abschnitt:

Die realistische und philosophische Richtung der Erziehung im 17. Jahrhundert.

I. Die Ziele dieser Richtung.

Durch den Humanismus und die Reformation waren die Menschen zum freien Denken und Forschen angeregt worden. Dieses richtete

---

[1] Die erste Jesuitenanstalt der Schweiz entstand 1578 in *Luzern*, dann folgten *Freiburg*, *Pruntrut* und andere Orte.

[2] *Pater Canisius* (1521—1597) von Nymwegen war längere Zeit Hofprediger in *Wien* und starb im Jesuitenkollegium zu *Freiburg* i. S. Er gründete die „Bruderschaft von der christlichen Lehre“, deren Aufgabe es war, religiösen Unterricht zu erteilen.

[3] Der Piaristen-Orden wurde 1597 von dem Spanier *Josef von Calasanza* (1556—1648) gegründet. Dieser Orden verbreitete sich namentlich in Spanien, Italien und Österreich.

[4] Zu diesen gehören z. B. die *Ursulinerinnen*.

sich zunächst auf die *schriftlichen Quellen* der Wissenschaften und der Religion; daher studierte man die Werke der alten Dichter und Denker und die Schriften der Bibel.

Bald aber wandte sich die wissenschaftliche Forschung auch der *Natur* zu. Man wollte sich auch in der Naturwissenschaft nicht mehr mit den aus Büchern geschöpften Überlieferungen begnügen, sondern die *Natur selbst*, ihre Gegenstände und Erscheinungen erforschen, und dadurch wurde die Naturwissenschaft auf eine neue Grundlage gestellt.

Dieses Studium galt aber nicht nur der äussern Natur, sondern auch der Natur des *Menschen* und führte in Bezug auf das Seelenleben zu einer neuen, auf Beobachtung und Erfahrung gegründeten *Psychologie.*

Bei diesem allgemeinen Aufschwung des geistigen Lebens entwickelten sich auch die *modernen Sprachen* zu einer gewissen Selbständigkeit, und in verschiedenen Ländern entstanden die Anfänge der *nationalen Litteratur*. Daher erhielt die *Muttersprache* gegenüber der frühern Alleinherrschaft der lateinischen Sprache eine immer wachsende Bedeutung.

Dieses neue Geistesleben verlangte nun auch in der Erziehung und im Unterricht Berücksichtigung. Gegenüber dem bisherigen *Wortunterricht* (Verbalismus) wurde der *Sachunterricht* (Realismus), gegenüber der blossen *Büchergelehrsamkeit* die Betrachtung der *lebendigen Natur* selbst und gegenüber dem einseitigen Studium der *alten* Sprachen die Wichtigkeit der *Muttersprache* betont.

Ferner gelangte man durch eine *richtigere Erkenntnis des Seelenlebens* zu der Einsicht, dass man den Kindern wirkliche Erkenntnis nicht mit leeren Worten, sondern einzig auf Grundlage *sinnlicher Wahrnehmung und Anschauung* vermitteln könne und dabei nicht nur das Gedächtnis, sondern vor allem die *Sinne* und den *Verstand* bethätigen müsse.

Aus dieser bessern psychologischen Erkenntnis ging endlich auch die Überzeugung hervor, dass die Kinder nicht durch harten *Zwang und barbarische Strafen*, sondern nur durch die *Bildung des Willens von innen heraus* für das Gute gewonnen werden können.

Allerdings gelangten diese geläuterten Anschauungen noch lange nicht zu allgemeiner Geltung; aber sie wurden doch schon am Ende des 16. Jahrhunderts und noch entschiedener im 17. Jahrhundert

von geistvollen Männern verschiedener Nationen klar erfasst und mit Nachdruck verfochten.

Von diesen haben besonders der Franzose *Montaigne* und der Engländer *Baco*, obwohl selbst nicht Schulmänner, der neuen pädagogischen Richtung erfolgreich vorgearbeitet und können daher gewissermassen als *Vorläufer* derselben bezeichnet werden.

II. Vorläufer der philosophisch-realistischen Pädagogik.[1]

1. Montaigne.

a. **Aus Montaignes Leben.**[2] Das Wirken Montaignes gehörte der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts an. Auf seinem väterlichen Schlosse wurde er nach dem von seinem Vater entworfenen Plane von Hofmeistern sorgfältig unterrichtet und lernte z. B. das Latein durch den Umgang, wie er selbst mitteilt, „ohne Buch, ohne Grammatik oder Regel, ohne Geisel und ohne Thränen", ganz rein und gründlich. Er machte sodann nicht nur in seiner Berufswissenschaft, sondern auch in andern Wissenschaften und vor allem in den alten Klassikern umfassende Studien, unternahm grosse Reisen, um die Menschen und ihre Sitten kennen zu lernen, und beschäftigte sich gerne mit schriftstellerischen Arbeiten. Er gilt als der geistreichste französische Schriftsteller des 16. Jahrhunderts. Obwohl er selbst nicht Schulmann war, hat er doch auf das pädagogische Denken der Folgezeit einen bedeutenden Einfluss ausgeübt.

Montaignes Anschauungen wurzelten im *Humanismus,* und von diesem Standpunkte aus kritisierte er die Zustände seiner Zeit und

---

[1] Zu diesen gehörte auch schon der geistreiche französische Dichter **François Rabelais** (1483—1553), welcher nacheinander Mönch, Arzt und Priester war, sich aber ganz besonders in der französischen Litteraturgeschichte einen Namen gemacht hat. In seinem satyrischen Roman *„Gargantua und Pantagruel"* verspottete er die mittelalterliche Erziehungs- und Unterrichtsweise und verlangte dagegen, dass der Schüler zum *selbständigen Denken und Beobachten,* zum *richtigen Verständnis* des Gelernten und zur *praktischen Tüchtigkeit für das Leben* erzogen werde und daher sowohl eine tüchtige Geistesbildung durch Religion, Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaft und Geographie, als auch eine sorgfältige körperliche Ausbildung erhalte.

[2] *Michel de Montaigne* (1533—1592) war Rechtsgelehrter und wirkte längere Zeit als Maire von Bordeaux, widmete sich aber vorzugsweise den Studien und der Schriftstellerei. Vgl. über *Rabelais* und *Montaigne:* Richter, Pädagogische Bibliothek. IV. Band.

suchte sie im humanistischen Sinne umzugestalten. In einer geistreichen Schrift sprach er sich auch über die *Erziehung* und namentlich über den Unterricht aus.[1]

b. **Montaignes Ansichten über den Unterricht.** Über den damaligen Unterricht sagt Montaigne: „Man predigt nur unaufhörlich dem Schüler in die Ohren, gerade als ob man es ihm durch einen Trichter einfüllte, und demselben bleibt nichts zu thun, als zu wiederholen, was ihm vorgesagt worden ist. Ich wünsche, dass der Hofmeister diesen Fehler vermeide, dass er vielmehr von Anfang an den Zögling, den er zu bilden hat, seine Kraft nach seiner Fähigkeit erproben lasse. Er wirke zu diesem Zwecke darauf hin, dass derselbe selbst Geschmack an den Dingen finde... Bald zeige er ihm den Weg, bald lasse er ihn denselben selbst finden. Der Erzieher erfinde und rede nicht immer allein, sondern er lasse auch den Zögling reden"!

Mit Entschiedenheit wendet sich Montaigne gegen den *leeren Wortunterricht,* die *tote Büchergelehrsamkeit* und das *bloss gedächtnismässige Wissen.* „Wie bejammernswert ist doch die blosse Büchergelehrsamkeit!" ruft er aus, und sagt: *„Auswendig gelernt haben, ist nicht wissen;* es ist nur ein Behalten dessen, was man dem Gedächtnis übergeben hat. Über das, was man recht weiss, schaltet man frei." Daher sorge der Lehrer, dass der Schüler nicht nur die *Worte,* sondern den *Sinn und Inhalt* recht erfasse und sich die Sache so aneigne, dass er darüber ganz selbständig und frei sprechen kann!

Das Ziel, auf welches der Unterricht vor allem hinzuarbeiten hat, ist nach Montaigne, *recht leben zu lernen.* Denn „der Gewinn, den uns unser Studium bringt, besteht darin, dass wir dadurch *weiser und besser* werden... Die ersten Lehren, welche man dem Zögling bietet, müssen darauf zielen, *seine Sitten und seinen Sinn zu regeln,* ihn zu lehren, sich selbst zu erkennen, *gut zu leben und gut zu sterben*". Dieses soll aber nicht ein *blosses Wissen* sein, sondern zur *That* werden. „Mein Zögling", sagt Montaigne weiter, „soll seine Lektion *nicht sowohl aufsagen, als vielmehr ausüben;* er soll sie in seinen *Handlungen* repetieren; man wird erkennen, ob er in seinen Handlungen Klug-

[1] Diese Schrift erschien 1580 und trägt den Titel: *„Gedanken über verschiedene Dinge"*.

heit walten lässt, ob in seinem Verhalten sich Güte nnd Gerechtigkeit kund geben, in Krankheiten Standhaftigkeit, Bescheidenheit in seinen Spielen, Mässigkeit in seinen Freuden u. s. w. Denn am klarsten spiegelt sich unsere Denkungsart in unserm Lebenswandel ab.“

„Wenn man den Zögling gelehrt hat, was geeignet ist, ihn weiser und besser zu machen, so unterrichte man ihn auch in allerlei Wissenschaften, und da sein Verstand bereits entwickelt ist, so wird er sich der Wissenschaft, mit der er sich beschäftigt, bald bemächtigen.“ In Bezug auf den Unterricht in den Sprachen sagt Montaigne: „In erster Linie möchte ich meine *Muttersprache* und die des *Nachbarvolkes,* mit dem ich am häufigsten zu thun habe, gut verstehen. Ohne Zweifel ist *Latein* und *Griechisch* eine grosse Zierde; aber man erkauft sie zu teuer. Ich will hier eine Art und Weise angeben, durch die man auf billigere Weise als gewöhnlich dazu gelangen kann“, und nun bespricht er das schon erwähnte Verfahren, nach welchem er selbst Latein lernte. Griechisch, Arithmetik und Geometrie aber habe man ihn durch allerlei Spiele gelehrt. Schon Montaigne empfahl demnach eine für den Schüler *angenehme Methode,* ja, das *spielende* Lernen, welches dann zwei Jahrhunderte später grosses Aufsehen erregte. Übrigens solle man den Zögling nicht den ganzen Tag nur mit dem *Lernen aus Büchern* quälen, was ihn verdumme, sondern ihn namentlich auch im Umgang mit *andern Menschen* und aus der Natur lernen lassen; der Umgang mit Menschen und der Besuch fremder Länder sei ein vortreffliches Bildungsmittel.

c. In Bezug auf die **Zucht** verlangt Montaigne *„ernste Milde“*. „Man muss nicht“, sagt er, „wie es Sitte ist, in den Kindern, anstatt sie zu Wissenschaften anzureizen, Abscheu und Widerwillen gegen dieselben erwecken. Weg mit Zwang und Gewalt! Ich halte dafür, dass nichts eine ursprünglich gute Natur so erniedrige und verdumme. Wenn ihr wünscht, dass euer Zögling Schande und Strafe fürchte, so verhärtet ihn nicht dagegen!“

d. Auch auf die **körperliche Erziehung** legt Montaigne grosses Gewicht, indem er sagt: „Es ist nicht genug, den Zögling geistig anzustrengen; auch die Muskeln müssen gekräftigt werden... Auf die Spiele und Leibesübungen: das Laufen, das Ringen, die Musik, den Tanz, die Jagd, das Reiten und die Führung der Waffen, werden wir grossen Fleiss verwenden. Ich wünsche, dass der

äussere Anstand und ein gefälliges Wesen zugleich mit der Seele sich bilde. Man erzieht nicht eine *Seele,* nicht einen *Leib,* sondern einen *Menschen;* man muss nicht zwei daraus machen und nicht das eine ohne das andere bilden wollen, sondern sie, *wie ein paar an einen Wagen gespannte Pferde, gleichmässig leiten.* Man darf den Reden des Zöglings nicht anmerken, dass er auf Leibesübungen mehr Zeit und mehr Sorgfalt wende und glaube, der Geist müsse sich nur dann und wann üben; aber auch nicht umgekehrt."

Die *Bedeutung* Montaignes für die Erziehung liegt namentlich in dem bedeutenden Einfluss, den seine Ansichten auf spätere Pädagogen ausgeübt haben. Allerdings spricht er nicht von der Volksbildung und der Volksschule, sondern nur von der *Bildung der höhern Stände durch Privatunterricht.* Allein seine Grundsätze berühren ja die Erziehung überhaupt und finden in anderer Form auch auf den Volksschulunterricht Anwendung.

2. Baco.

In der wirksamsten Weise förderte der englische Philosoph und Staatsmann *Baco*, der seine epochemachenden Werke im Anfang des 17. Jahrhunderts veröffentlichte, die realistische Richtung der Wissenschaft.[1] Allerdings hatten die realistischen Forschungen in Italien, Spanien und Frankreich schon vor ihm begonnen; aber durch seine umfassenden wissenschaftlichen Studien und seine glänzende Darstellung wurde er einer der bedeutendsten Vertreter des Realismus.

Baco verlangte, dass man die Naturwissenschaft nicht in der herkömmlichen Weise aus Büchern, sondern aus der *Natur selbst* studiere und von der *Betrachtung der einzelnen Dinge und Erscheinungen* ausgehe und erst aus den *durch Beobachtung und Experiment festgestellten Thatsachen* allgemeine Gesetze ableite.[2]

---

[1] *Francis Baco von Verulam* (1561—1626) bekleidete verschiedene hohe Staatsämter, zuletzt das eines Grosskanzlers, wurde aber 1621 wegen Bestechlichkeit abgesetzt. Von 1605 an veröffentlichte er einzelne Teile eines grossartig angelegten Werkes, das er als die *„grosse Erneuerung der Wissenschaften"* (instauratio magna) bezeichnete. Wichtig ist auch Bacos *„neue Methodenlehre"* in seinem Werk: *„Novum Organon"* (1620).

[2] Baco erklärte: „Alle Begriffe, die nicht aus der Natur der Dinge geschöpft werden, sind Idole (Hirngespinste), welche den menschlichen Verstand trüben und die Natur verschleiern; sie geben Wortkenntnis, aber keine Sachkenntnis; darum muss man die Natur mit Augen anschauen, anstatt sie aus Büchern zu studieren."

Diese *induktive* Methode fand aber in der Folgezeit nicht nur auf die Naturwissenschaft, sondern allmählich auf alle Wissenschaften Anwendung und führte eine vollständige Umgestaltung derselben herbei.

In der *Erziehung* war Baco selbst nicht thätig, und in seinen Werken finden sich über die Pädagogik nur einzelne Bemerkungen, die teilweise noch mit den überlieferten Ansichten übereinstimmten. Aber seine wissenschaftlichen und methodischen Anschauungen übten bald auch auf den Schulunterricht einen grossen Einfluss aus.

III. Die bedeutendsten Pädagogen der realistisch-philosophischen Richtung des 17. Jahrhunderts.

1. Ratke.

a. **Aus Ratkes Leben und Wirken:** In Deutschland war *Ratke* (lat. Ratichius) der erste bedeutende Pädagoge, welcher den Unterricht nach den neuen Grundsätzen zu gestalten suchte.[1] Seine öffentliche Wirksamkeit fällt in den Anfang des dreissigjährigen Krieges. Er studierte Theologie, widmete sich dann aber den Wissenschaften und suchte eine leichtere und bequemere Methode des Unterrichts. Als die Hauptmängel der damaligen Schulen betrachtete er die *mechanische Lehrart* und die *barbarische Zucht.* Längere Zeit hielt er sich in Holland auf und machte auch eine Reise nach England. Die von ihm erfundene Lehrmethode bewahrte er als ein Geheimnis, das er Fürsten und Städten zum Verkaufe anbot; dabei stellte er ihnen die grossartigsten Erfolge seiner Methode in Aussicht. So versicherte er dem deutschen Reichstage in einer Denkschrift, dass nach seiner Lehrmethode nicht nur alle Sprachen, Wissenschaften und Künste viel leichter und schneller erlernt, sondern auch *eine einträchtige Sprache, eine einträchtige Religion und Regierung* im ganzen deutschen Reiche eingeführt und erhalten werden können.[2] Nach Ratkes Ansicht sollte nämlich im ganzen deutschen Reiche die deutsche Sprache zur Geltung kommen, die Religion aus der Bibel geschöpft und die Regierung auf die Bibel gegründet werden. Von einzelnen

[1] *Wolfgang Ratke* (1571—1635) wurde zu Wilster in Holstein geboren.

[2] Diese Denkschrift reichte Ratke dem Reichstage 1612 ein.

Fürsten beauftragt, prüften gelehrte Männer die Verbesserungsvorschläge Ratkes und sprachen sich im ganzen günstig darüber aus; nur über die praktische Durchführung seiner Grundsätze bestanden noch Zweifel.

Nun bot sich ihm endlich die ersehnte Gelegenheit zur praktischen Ausführung seiner Ideen. Denn der Fürst von Anhalt-Köthen berief ihn nach *Köthen,* damit er das dortige Schulwesen nach seinen Grundsätzen ordne.[1] Die Schulen der Stadt Köthen wurden unter seine Leitung gestellt und nach seinem Plan in verschiedene Stufen und Klassen eingeteilt. In den Mädchenklassen und in den untern Knabenklassen wurde nur deutsch unterrichtet, und die Schüler erhielten hier Unterricht in Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, in der deutschen Sprachlehre und in der Religion. In den obern Knabenklassen wurden auch die alten Sprachen betrieben. Die Lehrer sollten nach Ratkes Methode und Anweisung unterrichten. Auch liess der Fürst mit grossen Kosten die von Ratke verfassten Lehrbücher drucken, um auch in dieser Weise die Schule zu fördern.

Allein bald wurde Ratke, der ein strenger Lutheraner war, von der calvinistischen Geistlichkeit Köthens angefeindet, und die Leistungen der Schule entsprachen den grossen Erwartungen, die Ratke mit den grossartigen Anpreisungen seiner Methode erweckt hatte, nicht. Lehrer und Schüler waren an die neue Methode nicht gewöhnt. Zwischen Ratke und den andern Lehrern entstanden Streitigkeiten, wobei sich Ratke unverträglich und rechthaberisch zeigte. Da er zudem vorgab, noch weitere Geheimnisse einer bessern Lehrkunst zu besitzen, diese aber nicht offenbaren wollte und sich überdies auch ungeziemende Äusserungen gegen den Fürsten selbst erlaubte, so liess dieser ihn im zweiten Jahre seiner Thätigkeit zu Köthen gefangen setzen und entliess ihn erst aus der Haft, als Ratke eine Erklärung unterzeichnet hatte, in welcher gesagt wurde, dass er „ein Mehreres versprochen habe, als er ins Werk habe setzen können“.

Jetzt begann Ratkes Wanderleben aufs neue, ohne dass er irgendwo eine bleibende Wirkungsstätte fand. Doch wurde er von fürstlichen Personen unterstützt und zuletzt auch dem schwedischen

---

[1] Ratke wurde 1618, also beim Beginn des dreissigjährigen Krieges, nach Köthen berufen.

Kanzler Oxenstierna empfohlen. Dieser prüfte Ratkes Verbesserungsvorschläge und fand, dass Ratke wohl die Gebrechen der bisherigen Schulen nicht übel aufdecke, dass aber die Heilmittel, die er dagegen vorschlage, nicht hinreichend seien.

b. **Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze Ratkes** sind in folgenden Forderungen enthalten: 1. Es soll eine *allgemeine Volksschule* für Knaben und Mädchen eingeführt werden, so dass alle Kinder wenigstens lesen und das Wichtigste aus der Religion lernen. 2. Zuerst ist der Unterricht nur in der *Muttersprache* zu erteilen, damit die Schüler alles recht verstehen, und die fremden Sprachen sind daher erst zu beginnen, wenn die Schüler mit ihrer Muttersprache vertraut sind. Lesen und Schreiben wurden zusammen gelehrt, also eine Art von *Schreibleseunterricht* eingeführt. 3. Auf einmal wird nur *eine* Sprache oder Kunst gelernt; die Fächer werden also *nacheinander* gelehrt. 4. „*Alles soll nach der Ordnung und dem Lauf der Natur*“ geschehen, der Unterricht demnach vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten fortschreiten (Naturgemässheit). 5. *Zuerst die Beispiele, dann die Regel;* beim Lernen einer fremden Sprache sollen die Schüler zuerst die Sprache aus einem Schriftsteller verstehen lernen und dann erst die Regeln daraus ableiten. „Erst die Sprache, dann die Grammatik; erst das Korn, dann den Sack!“ 6. „*Alles ohne Zwang*, weshalb kein Schüler des Lernens halber vom Lehrer, wohl aber wegen Mutwillen und Bosheit von einem dazu bestellten Aufseher geschlagen werden darf.“ Auch zum *Auswendiglernen* sind die Schüler nicht anzuhalten. Ratke glaubte, wenn man ihnen die Sache recht erkläre und oft wiederhole, so sei das weitere Einprägen überflüssig.

In diesen Grundsätzen Ratkes finden wir gegenüber dem damaligen Unterrichte namentlich drei wichtige Neuerungen. Erstlich verlangt Ratke ein *naturgemässes Lehrverfahren*, das sich nach der Fassungskraft der Schüler richtet, die Regeln aus Beispielen ableitet und dem Kinde alles verständlich macht. Zweitens setzt er die *Muttersprache* in ihr Recht ein, und drittens will er das Eindrillen und Einprügeln durch *eine freundliche, interessante, Verstand und Gemüt ansprechende Unterrichtsweise* ersetzen. Doch beschränkten sich Ratkes Verbesserungen im wesentlichen auf den Sprachunterricht; in den Realien unterrichtete er nur wenig und nach Lehrbüchern. Sodann erwecken einzelne seiner

Grundsätze Bedenken; so seine Forderungen, dass während längerer Zeit nur ein einziges Unterrichtsfach betrieben werde, und dass man die Schüler in keiner Weise zum Lernen anhalte und sie nichts auswendig lernen lasse.

Allein diese Mängel erklären sich wenigstens teilweise aus dem Kampfe gegen das damalige verkehrte Verfahren und vermögen Ratkes Verdienste um die Verbesserung des Schulwesens nicht aufzuheben. Denn er hat die Mängel der damaligen Schulen richtig erkannt und zur Verbesserung des Unterrichts wichtige Grundsätze aufgestellt. Wenn er diese wegen seines unpraktischen und eigensinnigen Wesens und wegen der Ungunst der Zeit auch nur zum geringen Teile praktisch verwirklichen konnte, so haben seine Ansichten doch andere, wie z. B. Comenius, auf richtige Wege geleitet und so die Verbesserung der Schulen angebahnt.

2. Comenius.

I. **Aus dem Leben und Wirken des Comenius.**[1] Der grösste Schulmann des 17. Jahrhunderts ist Comenius, dessen Wirksamkeit kurz vor dem dreissigjährigen Kriege begann und mehr als ein halbes Jahrhundert dauerte. Seine Eltern gehörten zu den *böhmisch-mährischen Brüdern,* die sich durch ihren evangelischen Glauben und ein streng sittliches Leben auszeichneten. Frühe verwaist und von seinen Vormündern im Unterricht vernachlässigt, konnte er erst spät die Lateinschule besuchen. Diese bittere Erfahrung erweckte später sein Mitleid mit der Jugend und trieb ihn an, um so eifriger für ihre Erziehung zu wirken. Nachdem er die Lateinschule rasch durchlaufen, studierte er auf deutschen Universitäten Theologie, machte dann Reisen nach Holland und England und wurde schon in dieser Zeit mit den Ideen Bacos und Ratkes bekannt.

In seine Heimat zurückgekehrt, wirkte er zuerst als Rektor einer Schule und wurde dann im Jahre 1618 Schulrektor und Prediger der „Brüdergemeinde“ zu *Fulneck* in Mähren, dem Haupt-

[1] Johann *Amos Comenius* (1592—1670) wurde zu *Nivnitz* bei *Ungarisch-Brod* in *Mähren* geboren. Erst als er 16 Jahre alt war, konnte er die Lateinschule besuchen. Von 1614 bis 1618 wirkte er als Lehrer zu *Prerau* in Mähren, von 1618 an in *Fulneck,* von 1628 an in *Lissa*, 1642 bis 1648 in *Elbing* (Schweden), dann wieder in Lissa, 1650 bis 1653 in *Saros Patak,* dann abermals in *Lissa* und von 1656 an in *Amsterdam.*

sitze der böhmisch-mährischen Brüder.[1] Allein seine Wirksamkeit daselbst dauerte nur kurze Zeit; denn bald brachen die verheerenden Stürme des dreissigjährigen Krieges über sein Vaterland herein. Auch Fulneck wurde von kaiserlichen Truppen erobert, geplündert und verbrannt. Aller seiner Habe und seiner Bücher beraubt, musste Comenius sich mit den Seinigen flüchten, da der Kaiser die Evangelischen und namentlich ihre Geistlichen hart verfolgte. In dieser Zeit der Verfolgung verlor Comenius seine Gattin und seine Kinder. Bei protestantischen Edelleuten, die im Anfang der Verfolgung noch verschont wurden, fand er für einige Zeit Zuflucht, musste aber zuletzt sein Vaterland verlassen und wandte sich mit vielen seiner Glaubensgenossen der polnischen Stadt *Lissa* zu, wo sie für mehrere Jahrzehnte eine neue Heimat fanden.[2] In Lissa wirkte Comenius wieder als Prediger und zugleich als Lehrer am dortigen Gymnasium. Hier verfasste er mehrere seiner pädagogischen Hauptwerke, durch welche er weithin berühmt wurde. Infolgedessen erhielt er ehrenvolle Einladungen nach verschiedenen Ländern, um daselbst das Schulwesen zu reformieren. Zuerst folgte er einem Rufe nach *England,* konnte dort aber wegen der politischen Kämpfe wenig ausrichten und ging deshalb bald nach *Schweden,* wo er sich im Auftrage Oxenstiernas längere Zeit mit der Ausarbeitung von Schulbüchern beschäftigte.[3] Auch in der Ferne vergass er aber seine bedrängten Glaubensgenossen nicht, sondern benützte die Gunst seiner hohen Gönner, das Los derselben zu lindern. Von der Brüdergemeinde zu ihrem Bischof gewählt, kehrte Comenius nach Lissa zurück.[4]

Später wurde er nach *Ungarn* berufen und richtete dort eine Lateinschule nach seinen Grundsätzen ein.[5] Nachdem er wieder nach Lissa zurückgekehrt war, traf ihn dort ein ähnliches Unglück wie früher in Fulneck, da im schwedisch-polnischen Kriege die Stadt Lissa, nachdem sie von den Schweden eingenommen

---

[1] Comenius kam im nämlichen Jahre (1618) nach Fulneck, da Ratke nach Köthen berufen wurde.

[2] Nach Lissa, welches jetzt zur preussischen Provinz Posen gehört, kam Comenius mit seinen Glaubensgenossen 1628.

[3] Er hielt sich in der damals schwedischen Stadt Elbing auf (1642—1648).

[4] 1648, also im Jahre des Westfälischen Friedens.

[5] Nämlich in der Stadt *Saros Patak* (sprich Scharosch Patak), wohin er vom Fürsten Rakoczi berufen worden war. Er blieb dort 1650—1653.

worden war, von den Polen zurückerobert und verbrannt wurde.[1] Die Brüdergemeinde zerstreute sich, und Comenius, der alle seine Habe, auch seine noch ungedruckten Schriften, verloren hatte, musste aufs neue den Wanderstab ergreifen. Nach langem Wandern fand er eine Zufluchtsstätte in *Amsterdam*, wo er schon von früherer Zeit her Bekannte und Gönner hatte. Von diesen unterstützt, verbrachte er dort seinen Lebensabend, mit schriftstellerischen Arbeiten beschäftigt. Trotz aller Mühseligkeiten und bittern Erfahrungen, die er in seinem vielbewegten Leben machen musste, bewahrte er doch allezeit sein unerschütterliches Gottvertrauen, und noch in seiner letzten Schrift über „das *Eine, was not thut*", schrieb er: „Ich danke meinem Gott, der gewollt hat, dass ich zeitlebens ein *Mann der Sehnsucht* bleibe. Ob er gleich dadurch mich in manche Irrsale hat geraten lassen, so gewährte er mir doch, dass ich mich aus den meisten wieder herausarbeitete, oder er führt mich selbst noch jetzt an seiner Hand zum Anschauen der seligen Ruhe. Die Sehnsucht nach dem Guten ist allezeit ein Bächlein, das aus der Quelle alles Guten, aus Gott herfliesst."

„Eine meiner vorzüglichsten Bemühungen bezog sich auf die Schulverbesserungen, die ich aus Verlangen, die Jugend in den Schulen aus den beschwerlichen Labyrinthen herauszuführen, worin sie verwickelt war, über mich nahm und viele Jahre fortsetzte. Einige hielten dies für eine dem Amte eines Theologen fremde Sache, als ob Christus diese zwei: „Weide meine Schafe! und weide meine Lämmer!" nicht verbunden und beide seinem geliebten Petrus aufgetragen hätte. Ihm, meiner ewigen Liebe, sage ich ewigen Dank, dass er solche Liebe zu seinen Lämmern in mein Herz gelegt und Segen gegeben hat, dass die Sache gedieh, wohin sie gediehen ist. Ich hoffe und erwarte es zuversichtlich von meinem Gott, dass meine Vorschläge einst ins Leben treten werden, wenn nun der Winter der Kirche vergangen, der Regen aufgehört hat und die Blumen im Lande hervorkommen werden."

II. **Die wichtigsten pädagogischen Werke des Comenius.** Comenius hat zahlreiche pädagogische und theologische Werke verfasst. Seine Darstellung ist bilderreich, anschaulich und anmutig. Für die heutige Pädagogik sind besonders folgende zwei Schriften

[1] Im Jahre 1656.

wichtig: *Die grosse Unterrichtslehre* und der *Orbis pictus* oder *die Welt in Bildern.*[1]

Die *„grosse Unterrichtslehre* oder die Kunst, allen alles zu lehren" enthält eine vollständige Darstellung der gesamten Erziehungs- und Unterrichtslehre und behandelt den Zweck der Erziehung und des Unterrichts, die zu behandelnden Unterrichtsgegenstände, die Methode, die Einteilung der Schulen und die gesamte Schulführung. In diesem Werke sind die pädagogischen Ansichten des Comenius am ausführlichsten dargestellt.[2]

Der *Orbis pictus*, „die *gemalte Welt*" oder die *„Welt in Bildern"* ist ein grosses Bilderbuch, in welchem die wichtigsten Dinge und Vorgänge aus der Natur und dem Menschenleben wohlgeordnet in Abbildungen dargestellt und kurz beschrieben sind, damit die Kinder mit der *Sprache* zugleich die *Sachen* auf Grund der *Anschauung kennen lernen.*[3]

III. **Die Erziehungslehre des Comenius.** 1. Die **Aufgabe** und die **Notwendigkeit** der Erziehung. Die *Aufgabe* der Erziehung ergibt sich aus der Bestimmung des Menschen. Er soll nach der biblischen Schöpfungsgeschichte[4] 1. das *vernünftige* Geschöpf, 2. das *herrschende* Geschöpf, 3. das *Ebenbild und die Freude seines Schöpfers* sein. Das vernünftige Geschöpf wird er durch die *richtige Erkenntnis* aller Dinge, das herrschende Geschöpf ist er, wenn er nicht nur die andern Geschöpfe, sondern auch *sich selbst beherrscht,* und als Ebenbild Gottes soll er *heilig* und *vollkommen* werden. Daher ist es notwendig, dass der Mensch 1. zur *Erkenntnis,* 2. zur *Tugend* und 3. zur *Frömmigkeit* erzogen werde.

Die *Anlagen* zur Erkenntnis, Tugend und Frömmigkeit sind schon von Natur gleichsam im Keime in den Menschen gelegt;

[1] Grosse Verbreitung und Berühmtheit erlangte ferner das *geöffnete Sprachenthor* (Janua linguarum reserata, 1631), welches Werk in 100 Kapiteln die Dinge und Vorgänge der Natur und des Menschenlebens, der Wissenschaften und Künste in lateinischen Sätzen darstellt und darin 8000 Wörter bietet. Die Schüler sollen die lateinische Sprache durch Besprechung der *Sachen* lernen. Ferner ist auch das *Informatorium der Mutterschule* (1633) zu nennen, worin die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter behandelt wird.

[2] Die *grosse Unterrichtslehre* (didactica magna) erschien 1632, von Comenius in der böhmischen und in der lateinischen Sprache herausgegeben.

[3] Den *Orbis pictus* verfasste Comenius in Siebenbürgen. Die Kupferstiche dazu wurden in Nürnberg gemacht.

[4] Vgl. 1. Mose 1,26.

man kann nichts von aussen in den Menschen hineintragen, sondern nur das, was in ihm selbst liegt, zur Entfaltung bringen. Aber die Anlagen müssen *entwickelt* werden. Daraus folgt die *Notwendigkeit* der Erziehung. Zur Bildung hat Gott dem Menschen die *Jugendzeit* verliehen, und darum soll dieses Lebensalter zur Erziehung des Menschen wohl benützt werden.

2. **Bedeutung und Aufgabe der Schule.** Die Erziehung ist allerdings vor allem die Aufgabe der Eltern; da diese jedoch meistens nicht die nötige Zeit und Fähigkeit besitzen, sich dem Unterrichte ihrer Kinder zu widmen, so ist die *Schule* notwendig. Die Schule hat den grossen Vorzug, dass hier besonders dazu befähigte Personen unterrichten, dass der Unterricht vielen Kindern zugleich erteilt werden kann und dass die Schüler durch den *gemeinsamen* Unterricht zum Wetteifer angespornt werden. Daher sollen *alle* Kinder ohne Ausnahme, reiche und arme, Knaben und Mädchen, in Städten und Dörfern, die Schule besuchen. Denn *alle* Menschen sind von Gott zu seinem Ebenbilde geschaffen und sollen zu dieser göttlichen Bestimmung erzogen werden.

„Der *Unterricht* soll ein umfassender sein;“ denn es soll *„allen alles gelehrt werden“*. Dies ist jedoch nicht so zu verstehen, dass alle Kinder die Kenntnis aller Wissenschaften in ihrem ganzen Umfange erhalten sollten, sondern so, dass sie nur das *Hauptsächlichste* von allem, was ist und geschieht, erkennen und alles, was ihnen die Welt bietet, auch richtig gebrauchen lernen.

Aber die Schulen sollen nicht nur *Wissen* vermitteln, sondern es ist in denselben ohne Ausnahme dahin zu streben, dass 1. *die Anlagen des Geistes durch die Wissenschaften und Künste ausgebildet,* 2. *die Sprache* erlernt, 3. *die Sitten zu jeder Tugend gebildet* werden und 4. *Gott aufrichtig verehrt werde.* Denn die Schulen sollen *„Werkstätten der Menschlichkeit* sein, indem sie bewirken, dass der Mensch wahrhaft zum Menschen werde... Unselig ist die Bildung, welche nicht in die Sitten und Frömmigkeit übergeht“. Comenius verlangt also nicht nur einen umfassenden, sondern auch einen allgemein bildenden und zu einem sittlich-religiösen Leben erziehenden Unterricht.

3. **Die Mutterschule** und **die Volksschule.** Comenius unterscheidet vier aufeinanderfolgende Schulen, von denen jede sechs Jahre umfasst, nämlich: *a) die Mutterschule* (vom 1. bis 6. Lebensjahre),

b) die Volksschule oder *die Schule der Muttersprache* (vom 6. bis 12. Jahre), *c)* die *Lateinschule* (Gymnasium), *d) die Hochschule.*

In der **Mutterschule** sollen die Eltern, namentlich die Mütter, ihre Kinder zur Ordnung, Mässigkeit, Reinlichkeit, Frömmigkeit, Ehrerbietung und zu andern Tugenden erziehen und ihnen auch die einfachsten Kenntnisse der Dinge ihrer Umgebung vermitteln. Um den Müttern diese Aufgabe zu erleichtern, schrieb Comenius das *„Informatorium der Mutterschule“.*

Die **Volksschule** oder die **Schule der Muttersprache** soll von *allen* Kindern, auch von denjenigen, die später zur Lateinschule und Hochschule übergehen wollen, besucht werden. Hier sollen also bis zum 12. Lebensjahre *alle* den gleichen Unterricht, eine allen gemeinsame, grundlegende Bildung erhalten. Comenius verlangt also eine *allgemeine Volksschule für alle Kinder* und wendet sich entschieden gegen eine frühe Trennung der Kinder in verschiedene Schulen und gegen den Beginn des Lateinunterrichts, bevor die Kinder ihre Muttersprache recht erlernt haben.

Die **Unterrichtsgegenstände** der Volksschule beziehen sich auf die verschiedenen Gebiete des menschlichen Wissens, da ja auch in dieser Schule „allen alles gelehrt werden“ soll. Es sind folgende: 1. Lesen und Schreiben der Muttersprache, 2. Rechnen und Ausmessen, 3. Gesang, 4. Religion und Sittenlehre, 5. das Wichtigste aus der Staats- und Wirtschaftslehre, der Geschichte und Geographie (Realien), sowie das Wichtigste von den Handwerken.

4. **Die Methode des Unterrichts** wird von Comenius eingehend besprochen und nach festen Grundsätzen bestimmt. Als oberster Grundsatz gilt: der Unterricht folge der *Natur* und ahme diese nach! Hierbei geht Comenius häufig von der *äussern* Natur aus und entnimmt dieser Gleichnisse für die Thätigkeit des Lehrers.

Seine wichtigsten didaktischen Grundsätze sind folgende:

a) Wie die Natur alles *zur rechten Zeit* thut, was sich z. B. im Hervorbringen und Wachstum der Pflanzen und beim Nisten und Brüten der Vögel zeigt, und dabei langsam und stufenweise vorwärts geht, so soll auch der Unterricht in der Anordnung und Darbietung des Lehrstoffes *der allmählichen Entwicklung und der zunehmenden Fassungskraft des Kindes entsprechen und lückenlos vom Leichten zum Schweren fortschreiten.*

b) *Die Erkenntnis der Dinge und das richtige Sachverständnis* sollen dem sprachlichen Ausdrucke und dem Auswendiglernen, die *Beispiele* den Regeln vorangehen. Nichts darf bloss mit Worten und mechanisch gelernt werden.

c) Daraus folgt auch, dass der Unterricht von der *Anschauung* ausgehen muss. Hierauf legt Comenius grosses Gewicht, indem er sagt: „*Die Menschen müssen gelehrt werden, soweit als nur irgend möglich, nicht aus Büchern ihre Weisheit zu schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen lernen, nicht aber nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse über die Dinge. Alles werde, soviel nur immer möglich, den Sinnen vorgeführt,* nämlich Sichtbares dem Gesichte, Hörbares dem Gehöre, Gerüche dem Geruche, Schmeckbares dem Geschmacke und Berührbares dem Tastsinne; und wenn etwas *von mehreren Sinnen zugleich* gefasst werden kann, *so führe man es mehreren zugleich vor*“*!* Denn das durch sinnliche Wahrnehmung Aufgefasste bildet *die Grundlage der Erkenntnis,* führt zu einem sichern Wissen und haftet am besten im Gedächtnis.

d) Der Unterricht sorge für beständige *Verknüpfung!* Er behandle alles, was seiner Natur nach zusammen gehört, im Zusammenhange und beziehe es beständig aufeinander! *Die Worte sollen nur in Verbindung mit den Sachen* gelehrt, die *Lese- und Schreibübungen* miteinander verbunden und die *schriftlichen Arbeiten* an den *mündlichen* Unterricht angeschlossen werden. Comenius verlangt demnach auch eine zweckmässige *Konzentration* des Unterrichts.

e) Der Lehrer erwecke das *Interesse,* die Lernbegierde und die *Selbstthätigkeit* des Schülers! Dazu führt eine liebevolle Behandlung der Kinder und ein fröhlicher Lehrton, eine freundliche Ausschmückung des Schulzimmers und der Umgebung (Spielplatz und Garten), ein dem kindlichen Geiste entsprechender Unterricht und häufige Benützung von Anschauungsgegenständen, Bildern und Gleichnissen. Dadurch wird den Schülern der Unterricht angenehm und leicht gemacht. Zur *Selbstthätigkeit* werden die Kinder namentlich auch durch die *fragende Lehrform* angeregt, weil diese sie zum eigenen

Denken, zum selbständigen Sprechen und zur Aufmerksamkeit nötigt.

Noch vieles liesse sich aus der „grossen Unterrichtslehre“ anführen, das uns zeigt, dass Comenius die meisten didaktischen Grundsätze der neuern Pädagogik schon mit aller Klarheit und Entschiedenheit aufgestellt hat.

5. **Die Zucht.** Comenius stimmt dem in Böhmen gebräuchlichen Worte bei: *„Eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser.“* „Denn,“ fährt er weiter, „wenn man einer Mühle das Wasser entzieht, so bleibt sie stehen; ebenso muss in einer Schule, wenn die Zucht fehlt, alles ins Stocken geraten. *Daraus folgt jedoch nicht, dass die Schule erfüllt sein müsse von Klagen, Streichen und Schwielen, sondern von Wachsamkeit und Aufmerksamkeit seitens der Lehrenden und Lernenden.“* Die Zucht sei stets auf Besserung der *Sitten,* auf Ehrfurcht vor Gott und auf Liebe zu den Mitmenschen gerichtet! Zum Lernen sind die Schüler nicht durch Härte und Schläge zu zwingen, sondern durch einen guten Unterricht anzuregen. „Die beste Form der Zucht lehrt uns die himmlische Sonne, welche allezeit *Licht und Wärme, oft auch Regen und Wind* und nur *selten Blitz und Donner* sendet.“ So wirke auch der Erzieher beständig durch sein *Vorbild und seine Liebe,* häufig auch *durch unterweisende, ermahnende und tadelnde Worte* und nur *selten durch Strafen!* Die Strafe wende er nur mit Vorsicht und Liebe und erst dann an, wenn alle andern Mittel fruchtlos geblieben sind!

IV. **Die Bedeutung des Comenius für die Pädagogik.** Eine Vergleichung der von Comenius aufgestellten pädagogischen Grundsätze mit denjenigen früherer Pädagogen zeigt, dass manche seiner Grundsätze schon vor ihm ausgesprochen worden sind. Namentlich ist *Ratke* als sein eigentlicher Vorläufer zu betrachten. Comenius berichtet selbst, wie er durch Ratke und andere zu neuen Ansichten geführt und zur Abfassung seiner Schriften veranlasst worden sei. Aber er hat das von andern Begonnene vervollkommnet, das Falsche darin durch Besseres ersetzt und auf Grund der schon bekannten Lehren und seine eigenen Gedanken eine umfassende und festgefügte Erziehungs- und Unterrichtslehre aufgestellt und zudem mit der pädagogischen *Theorie* auch die *Praxis* aufs innigste verbunden.

Auf dem von ihm gelegten Grund hat sich die wissenschaftliche und die praktische Pädagogik nach ihm aufgebaut. Denn die pädagogischen Hauptgedanken des Comenius: Die *wahre Menschenbildung,* die *allgemeine Volksschule,* die Wichtigkeit der *Muttersprache,* die *Naturgemässheit* und *Anschaulichkeit* des Unterrichts, die *Verbindung von Sach- und Sprachunterricht,* die *Vereinigung von väterlichem Ernst und liebevoller Milde in der Zucht,* sie sind ja zu Grundpfeilern der Pädagogik geworden.

Schauen wir auf den Reichtum, die Tiefe und Klarheit der Gedanken in den Schriften dieses grossen Pädagogen und zugleich auf sein hingebungsvolles, begeistertes Wirken trotz alles Unglücks, das ihn traf, und aller Hindernisse, die sich ihm entgegenstellten, so werden wir von Bewunderung vor diesem Manne erfüllt. Mit Recht wird er der „Seher“ oder „Prophet“ unter den Pädagogen und der *Pestalozzi vor Pestalozzi* genannt, weil er die wichtigsten Lehren der neuen Pädagogik schon lange zum voraus verkündigte, aber mit den alten Propheten auch das Los teilte, dass seine Ideen während seines Lebens wegen der Ungunst der Zeit nur zum geringen Teile verwirklicht werden konnten und erst in einer spätern, für pädagogische Bestrebungen günstigeren Zeit sich herrlich entwickelten.[1]

3. Locke.

Der englische Philosoph *Locke* trat gegen das Ende des 17. Jahrhunderts als philosophischer und pädagogischer Schriftsteller auf.[2] Nachdem er den in England gewöhnlichen, noch ganz nach der herkömmlichen Art eingerichteten Studiengang beendigt hatte, wandte er sich hauptsächlich philosophischen und medizinischen Studien zu und machte sich auch mit den Ansichten der neuern Philosophen und Naturforscher vertraut. Während eines längern Aufenthaltes in Frankreich lernte er nicht nur die politischen,

[1] Vgl. *Lindner,* Pädagogische Klassiker. I. Band: Johann Amos Comenius. Grosse Unterrichtslehre, mit Einleitung etc. *K. Richter,* Pädagogische Bibliothek. III. Band: Comenius. Grosse Unterrichtslehre. Band XI: Ausgewählte Schriften.

[2] *John Locke* (1632—1704) wurde zu Wrington bei Bristol geboren. Mit der Familie Shaftesbury wurde er 1666 bekannt. Seine Schrift *„Untersuchungen über den menschlichen Verstand“* gab er 1690 und seine *„Gedanken über die Erziehung“* 1693 heraus.

socialen und religiösen Verhältnisse dieses Landes, sondern auch die französische Litteratur näher kennen. Ebenso pflegte er einen regen Verkehr mit den holländischen Gelehrten. Aber als selbständiger Denker begnügte er sich nicht damit, die Ansichten anderer in sich aufzunehmen, sondern er arbeitete sich zu einer eigenen Weltanschauung durch. Er huldigte in Wissenschaft, Politik und Religion freisinnigen Ansichten. Zeitweise war er auch im Staatsdienste thätig.

Insbesondere beschäftigte sich Locke eingehend mit der *Erziehung*. Als praktischer Erzieher wirkte er in der vornehmen Familie Shaftesbury, indem er mit seinem Rate die Erziehung des nachmaligen Staatsmannes und Philosophen Shaftesbury leitete. Auch andere vornehme Familien suchten seinen Rat für die Erziehung ihrer Kinder. Denn Locke war wegen seiner Weisheit und seiner reinen Gesinnung hochgeachtet, und seine edle, menschenfreundliche Gesinnung trieb ihn an, das Wohlergehen der Mitmenschen mit allem Eifer zu fördern.

Für die *Pädagogik* haben besonders folgende zwei Werke Lockes eine grosse Bedeutung:

a. Das psychologische Werk: „*Untersuchungen über den menschlichen Verstand.*“

b. Die pädagogische Schrift: „*Einige Gedanken über die Erziehung.*“

Das erstere Werk ist eine Erkenntnislehre, in welcher untersucht wird, wie der Mensch zur Erkenntnis gelange und wie weit diese reiche. Locke bekämpfte darin die damals noch verbreitete Ansicht, dass es angeborne Ideen, d. h. angeborne Begriffe und Grundsätze gebe, und verglich die Seele des Kindes mit einer „unbeschriebenen Tafel“ (tabula rasa). Daher gelange der Mensch erst durch die *Sinneseindrücke* und die *Reflexion* zu Vorstellungen und Begriffen. Da hienach die *Sinne* (Sensus) die Grundlage der menschlichen Erkenntnis bilden, so wird diese Anschauung als *Sensualismus* bezeichnet. Die Kenntnis des Seelenlebens will Locke allein aus der *Erfahrung* (Empirie) und Beobachtung gewinnen, weshalb er als der Begründer der empirischen Psychologie gilt.

In seinen „Gedanken über die Erziehung“ spricht Locke seine Ansichten über den *Zweck* der Erziehung und sodann über die *physische*, die *sittlich-religiöse* und die *intellektuelle* Erziehung oder den *Unterricht* aus.

Das vom Erzieher zu erstrebende Ziel ist nach Locke *ein gesunder Geist in einem gesunden Leibe* (Mens sana in corpore sano). Denn seine Schrift über die Erziehung beginnt mit den Worten: „Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper, das ist eine kurze, aber vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt; wer diese zwei Güter besitzt, dem bleibt nur wenig noch zu wünschen übrig; und wer eines derselben entbehrt, dem wird durch irgend ein anderes nur wenig geholfen sein. Obgleich aber das Innere die Hauptsache ist, und unsere wichtigste Sorge auf den Geist sich erstrecken sollte, so ist dennoch seine Erdenhülle nicht zu vernachlässigen.“ In diesem Sinne spricht sich Locke nun über die einzelnen Seiten der Erziehung aus.

1. **Die körperliche Erziehung.** Um gesund und stark zu werden, sind die Kinder von frühe an allmählich gegen das Klima *abzuhärten.* Sie dürfen *keine gar warme Kleidung* tragen, selbst im Winter nicht, sollen den Kopf nicht einhüllen, *die Füsse täglich in kaltem Wasser waschen* und dieselben an Nässe und Kälte gewöhnen, indem sie sogar Wasser durchlassende Schuhe tragen. Alle Knaben sollen *schwimmen* lernen und alle Kinder von frühe an möglichst oft und lange *in freier Luft verweilen,* im Freien spielen und sich so an Kälte und Hitze gewöhnen. Zur Übung der leiblichen Kräfte empfiehlt Locke auch das Reiten und Ringen, das Arbeiten im Garten und in der Landwirtschaft und sonstige Handarbeiten, ja er wünscht, dass jedermann ein Handwerk lerne.

Enge *Kleider* oder gar Schnürleiber sind zu verwerfen; das Lager sei hart und bestehe aus fester Matratze und Decken, nicht aus Federbett! Die Kinder sollen frühe aufstehen und frühe zu Bette gehen. Die Kost sei einfach; man gebe den Kindern viel Milch, Haferspeisen, Gemüse und Obst, in den ersten Jahren kein Fleisch, nicht stark gesalzene und gewürzte Speisen und keinen Wein! Arzneien sind möglichst wenig anzuwenden.

2. **Die sittliche und religiöse Erziehung** soll zur *Tugendhaftigkeit* führen. Welchen Wert Locke hierauf legte, zeigt sein Ausspruch: „Ein tugendhafter Mensch ist einem grossen Gelehrten weit vorzuziehen.“ Darum gewöhne man die Kinder an Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung, an Wahrheits- und Ehrliebe, an Mut, verbunden mit Bescheidenheit, an Redlichkeit und Offenheit, bekämpfe dagegen mit Entschiedenheit ihre Herrschbegierde, Selbstsucht, Launenhaftigkeit und die Neigung zur Grausamkeit und Tier-

quälerei und lehre sie in einfach kindlicher Weise, Gott als Schöpfer und Urquell alles Guten zu verehren und wahre Liebe zu üben!

Als die wirksamsten *Mittel* zur Erreichung dieses Zieles will Locke bei jüngern Kindern vor allem *Lob* und *Tadel* anwenden, weil die Kinder dafür sehr empfänglich sind; im reiferen Alter dagegen sollen sie *„durch Erkenntnis ihrer Pflicht und durch die innere Zufriedenheit, welche der Gehorsam gegen den Schöpfer gewährt,"* zum Guten angespornt werden. Über die sonst üblichen Mittel der Zucht sagt Locke: „Schläge und alle andern sklavischen Behandlungen sind nicht zweckmässige Mittel, um weise, tugendhafte und verständige Menschen zu bilden. Sie dürfen daher nur selten, nur in wichtigen Fällen und, wenn sie wirklich unvermeidlich sind, angewendet werden." Auch die Belohnungen mit sinnlichen Dingen, Leckereien, Putz und Geld verwirft Locke. Übrigens soll der Erzieher nicht etwa alle Kinder gleich behandeln, sondern sich bei der Anwendung der Erziehungsmittel nach der *Individualität* der Kinder richten und dieselbe daher zu erforschen suchen.

3. Der Unterricht.

Von Kenntnissen spricht Locke zuletzt, weil sie nach seiner Ansicht weniger wichtig sind als die Erziehung zur Tugend und Frömmigkeit. Das Wissen ist nur ein Mittel zu höhern Zwecken und Eigenschaften. „Man macht," sagt Locke, „viel Aufhebens um ein wenig Latein und Griechisch; sieben bis zehn Jahre kettet man das Kind ans Ruder, um diese zwei Sprachen zu lernen, die es mit einem weit geringern Aufwande von Mühe und Zeit und fast spielend hätte lernen können." Die Lehrer sollen nach Lockes Ansicht dem Kinde das Lernen leicht und angenehm, ja zu einem *Spiele* machen. Nicht durch *Worte*, sondern durch *Dinge* und *Abbildungen* vermittle man ihm die ersten Vorstellungen! *Lesen* lerne es spielend an farbigen Buchstaben-Würfeln, und als erster Lesestoff diene nicht die dem Kinde noch unverständliche Bibel, sondern etwa Äsops Fabeln! Als weitere Unterrichtsgegenstände folgen das Schreiben und Zeichnen. Der erste Unterricht wird ausschliesslich in der *Muttersprache* erteilt. Von *fremden Sprachen* will Locke das Kind zuerst das *Französische* lernen lassen, und zwar durch Sprechen, weil dies nach seiner Ansicht die einzig richtige Methode ist. Auch das *Latein* soll durch Sprechen und Lesen er-

lernt werden. Neben den Sprachen sind auch Geschichte, Geographie, Rechnen und Musik zu lehren. In allem Unterricht verbinde man *Sachkenntnisse* und *Sprachkenntnisse!*

Locke verlangt demnach einen Unterricht, welcher auf die Bedürfnisse des Lebens, auf das Praktische und im Leben Brauchbare gerichtet ist.

4. **Lockes pädagogische Bedeutung.** Wie der vorstehende Auszug aus Lockes pädagogischer Schrift zeigt, stimmt er in vielem mit den Ansichten Montaignes und anderer Männer der realistisch-philosophischen Richtung überein. Bei den erleuchteten Männern seiner Zeit hatten eben solche Gedanken schon vielfach Eingang gefunden. Manche Ansichten Lockes dagegen waren neu und entsprangen aus seinen philosophischen und religiös-sittlichen Anschauungen und zum Teil auch aus seinen medizinischen Kenntnissen.

Wie Montaigne, so berücksichtigt auch Locke nur die *Erziehung der Söhne vornehmer Familien* und gibt der *Privaterziehung* gegenüber der Schulerziehung den Vorzug. Auf die Volksschule nimmt er keine Rücksicht.

Die Bedeutung seiner Pädagogik liegt namentlich darin, dass er mit aller Entschiedenheit eine vernünftige Leibespflege, eine sittlich-religiöse Charakterbildung und einen dem kindlichen Geiste und den Bedürfnissen des Lebens entsprechenden Unterricht verlangt hat.

Seine pädagogischen Ansichten haben auf Rousseau und die Philanthropisten und damit auf die ganze neuere Pädagogik einen grossen Einfluss ausgeübt.[1]

4. Fénelon.

1. **Aus Fénelons Leben.** Unter den *katholischen* Pädagogen des 17. Jahrhunderts verdient besonders der französische Prälat *Fénelon* Erwähnung.[2] Obwohl er eine ganz selbständige Richtung hatte, stimmte er doch mit den schon besprochenen Pädagogen jenes Jahrhunderts in wichtigen Punkten überein: so in der Forderung einer christlich humanen, milden Erziehung und einer für die Kinder leichten, angenehmen Lehrmethode.

---

[1] Vgl. *K. Richter*, Pädagogische Bibliothek. IX. Band. Lockes Gedanken über die Erziehung.

[2] François de Salignac de la Mothe *Fénelon* lebte von 1651—1715, starb also im gleichen Jahre wie Ludwig XIV.

Fénelon stammte aus einem adeligen Geschlechte, wurde Priester und wirkte längere Zeit als Vorsteher einer *Erziehungsanstalt für Mädchen*. Als eine Frucht dieser Thätigkeit ist Fénelons erste pädagogische Schrift: „*Über die Erziehung der Töchter*“ zu betrachten.[1] Später übertrug ihm Ludwig XIV. die Erziehung seiner Enkel, und Fénelon widmete sich dieser Aufgabe mit allem Eifer und grossem Erfolg. Berühmt wurde sein zweites pädagogisches Werk: „*Die Abenteuer des Telemach*“, „ein Fürstenspiegel“, in welchem er die Grundsätze für die Erziehung eines zukünftigen Fürsten darstellte. Dieses Buch erlebte bis heute zahlreiche Auflagen und wurde in viele Sprachen übersetzt. Wegen theologischer Streitigkeiten, in welche Fénelon verwickelt wurde, entzog ihm der König später seine Gunst und verwies ihn auf sein Erzbistum,[2] wo er nach segensreicher Wirksamkeit starb.

2. Die **pädagogischen Grundsätze** Fénelons finden wir namentlich in seiner noch heute lesenswerten Schrift über die *Erziehung der Töchter.*[3] Darin betont er zuerst die *Wichtigkeit der weiblichen Erziehung,* indem er sagt: „*Es ist ausgemacht, dass eine schlechte Erziehung der Frauen viel mehr Unheil erzeugt als die der Männer,*“ während eine gute Erziehung der Töchter auf die Familien und durch diese auf den ganzen Staat den heilsamsten Einfluss ausübt. Sind nicht die Frauen die Stütze oder der Ruin der Familien, indem sie die Einzelheiten des Hauswesens in der Hand haben und damit dasjenige, was einen jeden Menschen am nächsten berührt? Sie haben den vornehmsten Einfluss auf die guten oder schlechten Sitten der Gesellschaft. Eine verständige, fleissige und religiöse Frau ist die Seele eines ganzen Hauses; sie trägt darin Sorge für die zeitliche wie für die geistige Wohlfahrt.

Der *Unterricht* soll in den Mädchen vor allem die *Religion des Herzens* pflanzen, sie zu wahrer Frömmigkeit und guten Sitten erziehen. Ferner sollen die Töchter lesen, schreiben und rechnen lernen und Geschichtsdarstellungen lesen, durch welche

[1] Vom Jahre 1679. Vgl. *K. Richter,* Pädagogische Bibliothek, IV. Band: Fénelon.

[2] Cambrai.

[3] Diese Schrift wurde auch ausserhalb Frankreichs hochgeschätzt, z. B. auch von A. H. Francke, der mit Fénelon in der starken Betonung der Religion des Herzens übereinstimmte.

ihr Verstand geschärft und ihre Seele mit edeln Gedanken erfüllt wird. Dagegen sind sie mit vielerlei gelehrten Kenntnissen zu verschonen und dafür schon frühe an die Haushaltung und nützliche Arbeiten zu gewöhnen.

Den Unterricht und die sittliche Gewöhnung mache man den Kindern recht *angenehm* und lasse sie anfangs *spielen und spielend lernen!* „Alles, was die Phantasie erfreut, erleichtert das Lernen. Auch wähle man ein Buch mit kurzen, anziehenden Geschichten! Dann wird das Kind schon lesen lernen. ..... Eine Menge nützlicher Belehrungen kann man im muntern Gespräche einfliessen lassen“ („indirekter Unterricht“).

Auch die *sittliche* Erziehung sei freundlich und liebevoll! „Um den Kindern *gute Menschen* angenehm zu machen, muss man sie auf das Liebenswürdige und Angenehme an ihnen hinweisen. Die Erzieher selbst sollen nie, ausser im Falle der Not, eine strenge, herrische Miene, welche die Kinder erschreckt, annehmen. Die Furcht darf man nur da anwenden, wo kein anderes Mittel mehr anschlägt. ... Die Züchtigung soll so leicht wie möglich sein, aber stets so angewendet werden, dass sie das Kind beschämen und zur Reue führen kann.“ — Ausserordentlich wichtig ist das *gute Beispiel* und die *Selbstbeherrschung* der Erzieher.

Man wähle für die Mädchen solche Spiele und Vergnügungen, die ihrer *Gesundheit* und der Erhaltung ihrer *Unschuld* förderlich sind, bewahre sie vor lärmenden, die Leidenschaft aufregenden Zerstreuungen und erhalte ihnen den *Geschmack für die einfachen Dinge,* wie Spiele, Lektüre, Arbeiten, Spaziergänge, unschuldige Unterhaltungen als Erholung nach gethaner Arbeit! Dadurch werden wir die Gesundheit des Leibes und der Seele und damit auch das Glück einer dauernden Heiterkeit des Geistes in den Kindern erhalten.

IV. Die Volksschule im 17. Jahrhundert.

1. Der Zustand des deutschen Schulwesens in dieser Zeit.

Die neuen pädagogischen Grundsätze, welche die Pädagogen des 17. Jahrhunderts aufstellten, fanden in diesem Jahrhundert noch wenig Anwendung und vermochten namentlich in die Volksschule nur hie und da einzudringen. Während des dreissigjährigen Krieges gingen in Deutschland viele höhere und niedere Schulen

wieder ein, und die erst spärlich gegründeten Volksschulen wurden fast gänzlich vernichtet. Auch nach dem Kriege dauerte es noch lange, bis sich das Volksschulwesen in Deutschland wieder zu erheben vermochte.

Die *Regierungen* suchten vorerst die Ordnung in ihren Staaten wieder herzustellen und dem grossen materiellen Elend ihrer Unterthanen zu steuern, und viele Fürsten, die sich nun immer mehr dem Absolutismus zuneigten, waren vor allem auf einen glänzenden, kostspieligen Hofstaat bedacht. An grossen und kleinen Höfen wurde der französische Hof nachgeahmt. Französische Sprache und Litteratur, französische Mode und französisches Wesen im ganzen Benehmen wurden an den Höfen und in den vornehmen Kreisen herrschend.

Dieser Umschwung im Staats- und Hofleben rief auch ein neues *Bildungsideal* und neue, diesem Ideal entsprechende *Bildungsanstalten* hervor. Daher gründete man die *Ritterakademien,* deren mehrere kurz nach dem dreissigjährigen Kriege entstanden und der adeligen Jugend eine für die höhere Gesellschaft passende Bildung verschaffen sollten. Sie lehrten in erster Linie die *französische Sprache,* weil diese die Diplomaten- und Hofsprache war, in zweiter Linie das *Italienische* und *Latein* und sodann die *realen Wissenschaften,* die für die Beamten und Offiziere besonders notwendig erschienen, während die griechische und die hebräische Sprache nicht auf dem Lehrplan standen. Ausserdem musste der vollendete Hofmann auch in allerlei vornehmen Künsten, wie Reiten, Fechten, Tanzen und Musik, bewandert sein und sich in der Gesellschaft fein zu benehmen wissen. [1]

Der *Adel* hatte damals eine höhere Bildung nötig als früher, weil er sich nach dem dreissigjährigen Kriege in den Hofdienst drängte und die höhern Verwaltungs- und Offiziersstellen an sich riss. Dadurch wurde er für mehr als 100 Jahre der herrschende Stand im Staate und blickte mit Verachtung auf die Bürger und das „gemeine Volk“ herab, um dessen geistige Hebung er sich nicht kümmerte.

Der *Bürgerstand* aber, welcher in der geistigen Bewegung des 16. Jahrhunderts die Führung übernommen hatte, war durch

[1] Ein Mann, welcher diesem Bildungsideal entsprach, hiess ein *galant homme.*

den 30jährigen Krieg um seinen Wohlstand und sein Ansehen gekommen und vermochte daher in jener Zeit auch die Bildung nicht kräftig zu fördern.

Auch von dem *geistlichen Stande*, der damals sein höchstes Ziel in starrer Rechtgläubigkeit erblickte und seine Kräfte in Glaubensstreitigkeiten verzehrte, erhielt das Schulwesen wenig Unterstützung.

Bei dieser Haltung der höhern Stände und bei der drückenden Armut und Abhängigkeit des Volkes ist es erklärlich, dass die *Volksschule* im 17. Jahrhundert nicht gedeihen konnte. Auf dem Lande bestanden meistens noch keine Volksschulen, und die bestehenden befanden sich grösstenteils in einem traurigen Zustande. Ihre äussern und innern Einrichtungen, ihre Räumlichkeiten, Lehrgegenstände, Lehrmittel und Methoden blieben im ganzen gleich wie früher. Noch immer erhielten die Lehrer keine berufliche Ausbildung und mussten sich mit einer äusserst kärglichen Besoldung begnügen.

Doch gab es auch im 17. Jahrhundert einzelne Staaten, die sich der Volksschule eifrig annahmen und diese auch auf dem Lande einführten. Zu diesen gehörten mehrere *Kantone der Schweiz*,[1] die unter dem dreissigjährigen Kriege weniger zu leiden hatte als Deutschland, und einige *Staaten in Mitteldeutschland*.[2] Vor allem ist hier die Schulverbesserung im Herzogtum *Gotha* zu nennen.

2. Die Schulverbesserungen im Herzogtum Gotha durch Herzog Ernst I.

bilden einen Lichtpunkt in der damaligen finstern Zeit. Denn dieser Fürst führte durch den von ihm um das Ende des dreissigjährigen Krieges aufgestellten *Schulmethodus* in seinem Staate die *allgemeine Volksschule* zu Stadt und Land ein und ordnete sie nach den von Ratke und Comenius aufgestellten Grundsätzen.[3] Der Verfasser des Schulmethodus war der ausge-

[1] Vergl. hierüber den Anhang.

[2] So *Weimar, Hessen-Darmstadt* und *Braunschweig*.

[3] *Herzog Ernst I.*, genannt der *Fromme* (1601—1675), regierte 1640—1675. Nachdem er schon bald nach seinem Regierungsantritt eine Schulordnung erlassen hatte (1642), wurde diese nachher weiter ausgebildet und erschien 1648 unter dem Titel „*Schulmethodus*“. Diese ausführliche Schulordnung ist ein Schulgesetz und zugleich ein Lehrplan mit methodischen Anweisungen.

zeichnete Schulmann *Reyher*, Rektor des Gymnasiums in Gotha, ein begeisterter Anhänger jener Grundsätze.

Die Hauptbestimmungen des Schulmethodus sind folgende:

a) *Schulpflicht und Schulzeit.* Alle Kinder, Knaben und Mädchen, sollten die Schule vom fünften Jahre an bis zu ihrer auf Grund einer Prüfung erfolgten ordnungsmässigen Entlassung das ganze Jahr hindurch fleissig besuchen. Versäumnisse wurden mit Geldbussen bestraft. Es wurde demnach die *allgemeine Schulpflicht* und der *Schulzwang* eingeführt.

b) Die *Unterrichtsgegenstände* sind *Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen* und *Singen* und in den Schulen mit mehreren Lehrern noch Unterricht in *„natürlichen Dingen und andern nützlichen Wissenschaften“*, nämlich das Nächstliegende aus der Naturkunde und der Heimatkunde, also die Anfänge des Realunterrichts.

c) Die *Methode.* Der Lehrstoff ist in jedem Fache genau auf die verschiedenen Klassen verteilt, und dem Lehrer werden manche gute Winke für seinen Unterricht gegeben, wie z. B. nicht weiter zu gehen, bis die Kinder alles gründlich erfasst haben, alles, was auswendig gelernt wird, zu erklären und das, was man zeigen kann, den Kindern zur Anschauung zu bringen.

d) Die *Schulbücher* und Schulsachen, mit denen die Schüler versehen sein sollten, wurden genau bestimmt, und Reyher verfasste selbst mehrere Schulbücher.

e) Auch für die *Lehrer* sorgte der Herzog, indem er ihnen an Stelle der früher bloss jährlichen nun eine *dauernde Anstellung* und auch eine *bessere Besoldung* verschaffte.

Herzog Ernst begnügte sich aber nicht mit der Aufstellung guter Vorschriften, sondern brachte auch selbst bedeutende Opfer für die Schulen, weshalb das Schulwesen seines Landes einen viel höhern Stand erlangte als dasjenige anderer Staaten.

Freilich erkannte dieser erleuchtete Fürst wohl, dass eine gründliche Verbesserung der Schulen ohne eine genügende berufliche Bildung der Lehrer unmöglich sei, und fasste daher den Plan, ein *Lehrerseminar* zu gründen, und da er diesen selbst nicht mehr verwirklichen konnte, so empfahl er ihn seinen Nachfolgern zur Ausführung

3. Der Orden der Schulbrüder.

Dieser Orden wurde in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts von dem französischen Priester *de la Salle* gegründet und hatte den Zweck, die Kinder der *Armen* unentgeltlich zu unterrichten und ihnen namentlich in der katholischen Religion Unterricht zu erteilen.[1]

Trotz vieler Hindernisse und Anfeindungen, mit denen La Salle zu kämpfen hatte, hielt er doch in seinem Werke aus, und noch zu seinen Lebzeiten entstanden in verschiedenen Städten Frankreichs Ordenshäuser, in denen Tausende von Schülern unterrichtet wurden. Seither hat sich dieser Orden auch in andern Ländern weit verbreitet und besitzt gegenwärtig eine grosse Zahl von Ordenshäusern und Schulen.[2]

Der Unterricht wird von den Schulbrüdern nur in der Muttersprache der Schüler erteilt. Das grösste Gewicht legte La Salle auf den Eifer, die Geduld und Hingabe der Lehrer und verlangte, dass die Zucht von ihnen mit Liebe und Milde geübt und die körperliche Züchtigung möglichst eingeschränkt werde.

Dritter Abschnitt:

Der Pietismus in der Erziehung.

I. Das Auftreten des Pietismus.

Nach dem Zeitalter der Reformation wurde in der protestantischen Kirche das Hauptgewicht auf das starre Festhalten an den Glaubensbekenntnissen der Kirche oder auf die *Rechtgläubigkeit* (Orthodoxie) gelegt. Aus diesem toten Buchstabenglauben entstanden viele theologische Streitigkeiten, sowie Unduld-

---

[1] *Jean Baptiste de la Salle* (1651—1719), ein Zeitgenosse Fénelons, gründete aus Mitleid mit der verwahrlosten Jugend 1681 den Orden der *„christlichen Schulbrüder“*, auch „Ignorantenbrüder“ (Frères ignorantins) genannt, weil sie „unwissend“ bleiben, d. h. nicht Latein oder höhere Wissenschaften studieren sollten, damit sie der Arbeit an den *Armen* treu bleiben. Nach ihrem Stifter heissen sie auch *Lasalleaner*.

[2] Schon beim Tode La Salles hatte der Orden beinahe 10,000 Schüler und gegenwärtig zählt er über 300,000 Schüler in mehr als 1000 Ordenshäusern. Er verbreitete sich namentlich in Frankreich und Belgien.

samkeit gegen Andersgläubige, während das religiös-sittliche Leben darunter leiden musste.

Gegenüber diesem erstarrten Christentum erhob sich in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts der **Pietismus**, indem er die *Religion des Herzens* und das *praktische* Christentum, nämlich den *lebendigen Glauben*, der durch die *Liebe thätig* ist, als das Wichtigste erklärte. Um sich in ihrer Überzeugung zu stärken, besuchten die Anhänger dieser Richtung neben den kirchlichen Gottesdiensten noch besondere *Erbauungsstunden*. Von Tanz, Theater und andern „weltlichen" Dingen dagegen hielten sie sich fern. Daher wurden sie von vielen als Sektierer verfolgt und mit dem Spottnamen **Pietisten** („Fromme" oder „Frömmler") belegt. Manche Pietisten gaben freilich dazu auch Anlass, indem sie sich selbst als die „bekehrten" oder „erweckten" Christen betrachteten und alle andern Menschen „Weltkinder" nannten.

Der Begründer des Pietismus war *Spener*, der in mehreren deutschen Städten als Geistlicher in einflussreichen Stellungen wirkte.[1] Grosses Gewicht legte er namentlich auch auf die sonntägliche *Kinderlehre*, in welcher er den Kindern die christliche Lehre durch Katechisation recht verständlich machte und eindringlich ans Herz legte. Auch schrieb er eine Erklärung der christlichen Lehre und wirkte damit in weiten Kreisen belebend auf den Religionsunterricht ein.

II. Francke.

Das pädagogische Haupt des Pietismus war *Francke*, dessen Wirksamkeit hauptsächlich in die drei ersten Jahrzehnte des achtzehnten Jahrhunderts fiel.[2]

1. Aus **Franckes Leben.** Seine Jugendzeit verlebte Francke in *Gotha*, wo sein Vater Beamter des Herzogs Ernst war. Daselbst besuchte er das nach den Grundsätzen des Comenius eingerichtete

---

[1] *Philipp Jakob Spener* (1635—1705), ein Zeitgenosse Lockes, wirkte als Prediger in Strassburg und Frankfurt a. M., dann als Hofprediger in Dresden und zuletzt als Probst in Berlin. Im gleichen Sinne wie Spener wirkte auch *Arndt*, der Verfasser des „wahren Christentums".

[2] *August Hermann Francke* (1663—1727) wurde zu Lübeck geboren, kam aber schon 1666 nach Gotha. Nach Beendigung seiner Studien hielt er in *Leipzig* Vorlesungen und Bibelstunden, wurde 1690 Prediger in *Erfurt* und wirkte 1692 bis 1727 als Professor und Pfarrer in *Halle*.

Gymnasium, was für seine spätere pädagogische Thätigkeit von grosser Bedeutung war.

Auf der Hochschule widmete sich Francke der Theologie. Vor allem vertiefte er sich in das Studium der Bibel, studierte aber daneben auch mehrere alte und neue Sprachen und andere Wissenschaften.

Während seiner Studien hatte er mit religiösen Zweifeln zu kämpfen, gelangte aber aus denselben zum freudigen Glauben an die Gnade Gottes. Von nun an war es sein eifrigstes Bestreben, Seelen für Christus zu gewinnen, und insbesondere erwachte in ihm, als er mehrere Monate lang eine Privatschule leitete, der sehnliche Wunsch, etwas zum Heil der Jugend thun zu können.[1]

Nachdem er als Universitätslehrer einige Zeit vielbesuchte theologische Vorlesungen und in Verbindung mit mehreren Freunden auch erbauliche Bibelstunden gehalten und sodann als Pfarrer gewirkt hatte, aber in beiden Stellungen als Sektierer verfolgt worden war, erhielt er in *Halle* als Professor der Universität und Pfarrer der Vorstadt Glaucha seinen bleibenden Wirkungskreis, in welchem er bis zu seinem Tode eine ausserordentlich segensreiche Thätigkeit entfaltete.

Hier gründete er, getrieben von herzlicher Liebe zu den Mitmenschen und erfüllt von festem Gottvertrauen, eine ganze Reihe von Erziehungsanstalten, die unter dem Namen *Franckesche Stiftungen* berühmt geworden sind.

2. **Die von Francke gestifteten Anstalten** sind namentlich folgende:

a. Die **Armenschule.**[2] Sie entstand auf folgende Weise: an einem bestimmten Wochentage kamen die Armen in Franckes Haus, um Almosen in Empfang zu nehmen. Da Francke ihnen aber nicht nur leibliche, sondern auch geistige Hilfe bieten wollte, liess er sie in sein Zimmer kommen und unterrichtete die Kinder in der christlichen Lehre. Dabei lernte er ihre grosse Unwissenheit und schreckliche Verwahrlosung kennen und wurde dadurch um so mehr angetrieben, sich ihrer anzunehmen. Um sie noch reichlicher unterstützen zu können, befestigte er eine Armenbüchse in seinem Hausgange.

[1] Diese Schule leitete er 1688 zu Hamburg.
[2] Gegründet 1695.

Als er eines Tages mehrere Gulden in dieser Büchse fand, rief er voll Freude: „Das ist ein ehrlich Kapital; ich will eine *Armenschule* damit anfangen.“ Sogleich führte er seinen Entschluss aus. Er liess die Kinder täglich einige Stunden durch einen Studenten unterrichten und kaufte ihnen auch Bücher. Als Schulzimmer diente anfangs ein Zimmer im Pfarrhause. Obgleich manche Kinder, denen er Bücher gegeben hatte, nicht wieder kamen und die Bücher behielten oder verkauften, liess sich Francke doch nicht von seinem Vorhaben abschrecken. Bald wuchs seine Armenschule so an, dass sie in seinem Hause nicht mehr Platz fand, und er sich genötigt sah, für dieselbe vorerst ein Zimmer zu mieten und später ein Schulhaus bauen zu lassen. Die Armenschule wurde auch „Freischule“ genannt, weil sie unentgeltlich war.

b. Die **Bürgerschule.** In die von Francke gegründete Schule sandten auch wohlhabende Bürger ihre Kinder und bezahlten ein Schulgeld. Als die Schülerzahl gross wurde, richtete Francke für diese Schüler eine besondere Schule, die *Bürgerschule,* ein.

Die Armenschule und die Bürgerschule hiessen zusammen auch die *deutschen* Schulen, weil aller Unterricht in der Muttersprache erteilt wurde. Sie waren demnach *Volksschulen.*

c. Das **Waisenhaus.** Francke erkannte bald, dass viele verwaiste und verwahrloste Kinder nicht nur des Unterrichts, sondern der gesamten Erziehung bedurften. Daher gründete er ein *Waisenhaus,* das nun den Mittelpunkt sämtlicher Anstalten bildete.[1]

d. Das **Pädagogium,** eine Erziehungsanstalt für Söhne höherer Stände.

e. Die **Lateinschule** (Gymnasium) für diejenigen, die höhere Studien machen wollten.

f. Das **Lehrerseminar.** Dieses war nicht eine gesonderte, selbständige Anstalt, sondern bestand in gewissen Einrichtungen, durch welche zunächst die Lehrer an den Franckeschen Anstalten selbst zur Schulführung angeleitet wurden.

Als *Lehrer* wählte Francke nämlich Studenten der Theologie, die täglich nur wenige Stunden zu unterrichten hatten und dafür im Waisenhause *Freitisch* erhielten. Zu ihrer pädagogischen Ausbildung sollten sie dem Unterrichte der andern Lehrer beiwohnen. Überdies hatten die *Inspektoren*, welche den einzelnen An-

---

[1] Das Waisenhaus wurde 1698 gegründet.

stalten vorstanden, auch die Aufgabe, mit den ihnen unterstellten Lehrern wöchentlich Konferenzen abzuhalten, sie hier auf die im Unterrichte vorgekommenen Fehler aufmerksam zu machen und ihnen über die richtige Schulführung Belehrungen zu erteilen. Francke selbst arbeitete *Instruktionen* für die Erteilung des Unterrichts und die gesamte Schulführung aus, die den Lehrern als Anleitung dienten.

Von diesem allgemeinen Seminar unterschied sich das „ausgewählte“ Seminar, dem solche Studenten angehörten, welche an den *höhern* Lehranstalten Franckes unterrichten wollten und hierzu einen vorbereitenden Unterricht erhielten. Während ihrer Vorbereitungszeit hatten sie im Waisenhause Freitisch, mussten sich aber verpflichten, einige Jahre als Lehrer an Franckes Anstalten zu wirken.

Unter seinen Lehrern fand Francke viele vorzügliche Mitarbeiter, die mit selbstloser Hingebung in seinen Anstalten wirkten.

g. **Verschiedene Hilfsanstalten.** Mit den Erziehungs- und Unterrichtsanstalten Franckes wurden noch mehrere Einrichtungen verbunden, die zwar nicht unmittelbar der Erziehung dienten, aber die Zwecke derselben doch wesentlich förderten. Dahin gehörten: eine *Buchdruckerei* und eine *Buchhandlung*, eine *Bibliothek* und eine *Apotheke*. Die Buchdruckerei, die Buchhandlung und namentlich die Apotheke mit ihren Geheim- und Wundermitteln lieferten jährlich grosse Einnahmen. Diese reichten jedoch für die Errichtung und den Unterhalt so grosser Anstalten bei weitem nicht hin, und wenn auch die Schüler des Pädagogiums, der Lateinschule und der Bürgerschule Kost- und Schulgeld bezahlten, so blieben doch die Kosten für das Waisenhaus und die Armenschule und die Speisung der armen Schüler zu decken. Wie war dies Francke, der selbst kein Vermögen besass, möglich? Seine aufopfernde Liebe und sein kühnes Gottvertrauen erweckten auch in andern einen freudigen Opfersinn, so dass er immer die nötigen Unterstützungen erhielt.

Welch gewaltiges Werk Francke vollbracht hat, geht schon aus dem Verzeichnis der Schüler und Lehrer hervor, das bei seinem Tode dem preussischen König eingereicht wurde. Nach demselben zählten die verschiedenen Anstalten über 2000 Schüler

und Schülerinnen, mehr als 100 Lehrer und überdies ein zahlreiches Aufsichts- und Dienstpersonal.[1]

Am Waisenhause zu Halle steht die vielsagende Inschrift:

„Fremdling, was du erblickst, hat Glaub' und Liebe vollendet,
Ehre des Stiftenden Geist, glaubend und liebend wie er."

Die Franckeschen Stiftungen haben mit der Zeit mancherlei Veränderungen erfahren. Sie bestehen aber noch heute, allerdings mit staatlicher Unterstützung und unter staatlicher Aufsicht. Gegenwärtig unterscheiden sie sich nicht wesentlich von andern ähnlichen Anstalten.

3. **Die pädagogischen Ansichten Franckes** wurzeln in seiner religiösen Weltanschauung. Nach dieser ist der Mensch durch die Erbsünde ganz verdorben und soll durch die Bekehrung zu Christus aus der Sünde gerettet werden.

Ein wissenschaftlich ausgeführtes Erziehungssystem hat Francke nicht aufgestellt. Er war vor allem ein Pädagoge der *That* und hat durch seine grossartigen Stiftungen gezeigt, welches seine pädagogischen Grundsätze waren. Doch hat er seine Ansichten über die Erziehung auch in verschiedenen *Schriften,* namentlich in seinen Instruktionen für die Lehrer und in den Lehrplänen für die verschiedenen Schulen dargelegt.

Franckes pädagogische Hauptschrift trägt den charakteristischen Titel: *„Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind."*[2]

Der *Zweck der Erziehung* ist nach Francke die *„wahre Gottseligkeit"* in *lebendigem Glauben* und *christlicher Liebe.* Denn er sagte: „Ein Quintlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen als ein Centner des bloss historischen Wissens und ein Tröpflein wahrer Liebe höher als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse." Die *„Gemütsbildung"* ist demnach das Wichtigste in der Erziehung und „am meisten sei daran gelegen, dass der natürliche Eigenwille gebrochen werde" und dass die Kinder *ihren Willen* auf das Gute richten.

---

[1] Die deutschen Schulen zählten über 1700 Knaben und Mädchen, die Lateinschule über 400 Schüler, das Pädagogium fast 100 Zöglinge; im Waisenhause befanden sich 100 Knaben und 34 Mädchen; unter den Tischgenossen waren mehr als 200 Studenten und gegen 400 arme Schüler.

[2] Von 1702.

Auf die religiösen Übungen und den Religionsunterricht wurde daher in Franckes Anstalten das grösste Gewicht gelegt. Täglich wurde eine öffentliche Betstunde abgehalten, woran alle Kinder teilnahmen, und des Sonntags wurden sie zweimal in den Gottesdienst geführt und nachher über die gehörte Predigt abgefragt.

Francke wollte die Kinder aber auch zur *„christlichen Klugheit“* führen, d. h. sie so bilden, dass sie für das praktische Leben tüchtig werden und sich auch in diesem als Christen bewähren. Daher sollen die Kinder auch ihren *Verstand* bilden und *nützliche Kenntnisse* erwerben.

Der *Unterricht* war in den einzelnen Schulen Franckes je nach ihrem Zwecke verschieden. Die Lehrfächer der *deutschen* Schulen waren: *Religion* (Katechismus, Lesen der *ganzen* Bibel, Gebete und religiös-sittliche Belehrungen und Ermahnungen), *Lesen, Schreiben, Rechnen* und *Gesang*. Die *Realien* wurden hier nicht als Schulfächer, sondern ausserhalb der Lehrstunden mehr zur Erholung betrieben, indem der Lehrer den Kindern etwa auf Spaziergängen „eine nützliche und erbauliche Historie erzählen oder sonst etwas aus der Physik (Naturkunde) von den Geschöpfen und Werken Gottes vorsagen“ sollte. Wohl die Hälfte der Unterrichtszeit wurde auf die Religion verwendet.

Die *Waisenkinder* erhielten den nämlichen Unterricht wie die Schüler der deutschen Schulen und wurden zwischen den Lehrstunden auch zu Haus-, Hand- und Gartenarbeiten angehalten. Begabte Waisenknaben durften auch die Lateinschule besuchen.

Die Lehrpläne der beiden höhern Lehranstalten, des *Pädagogiums* und der *Lateinschule*, stimmten in der Hauptsache miteinander überein. Auch in diesen Schulen nahm die *Religion* die wichtigste Stelle ein; sodann wurde auf das *Latein*, welches für alle Schüler obligatorisch war, und auf die *französische Sprache* grosses Gewicht gelegt, während *Griechisch* und *Hebräisch* als fakultative Fächer zurücktraten. Ferner wurde in der *deutschen Sprache*, in *Geschichte, Geographie* und Mathematik unterrichtet. Den *Realien* wurde jedoch nur wenig Zeit eingeräumt.

Die *Naturwissenschaft* war den sog. *Rekreationsübungen* zugeteilt, die ausserhalb der eigentlichen Schulstunden zur Unterhaltung und Erholung betrieben wurden. Auf Spaziergängen und bei Besuchen in den Werkstätten der Handwerker und Künstler

sollten die Schüler über die verschiedenen Dinge und Vorgänge der Natur belehrt werden. Zu diesem Zwecke wurden auch ein botanischer Garten, ein Naturalienkabinet und ein physikalisches Laboratorium angelegt und die physikalischen Erscheinungen durch Experimente erläutert.

Zu den „Rekreationsübungen" gehörten auch allerlei *mechanische Künste,* wie Drechseln, Papparbeiten, Glasschleifen.

An den beiden höhern Schulen herrschte nicht das Klassen-, sondern das *Fachsystem,* so dass die Schüler in jedem Fache je nach ihrer Fähigkeit eingeteilt wurden und vorrücken konnten. Mehr als drei Fächer durfte kein Schüler zu gleicher Zeit treiben, damit er nicht durch das Vielerlei zerstreut und überladen werde.

Hinsichtlich der Lehrfächer finden wir demnach in Franckes Anstalten gegenüber andern Schulen ein starkes *Überwiegen des Religionsunterrichts,* sowie eine weitergehende Pflege der *Muttersprache,* des *Französischen* und der *Realien.*

In Bezug auf die *Methode* verlangte Francke *Anschaulichkeit* und *klares Verständnis* des im Unterrichte Dargebotenen; er betonte daher die *Katechisation* und sorgte für *Veranschaulichungsmittel,* z. B. durch Anlegung eines botanischen Gartens und einer Naturaliensammlung.

In der *Zucht* legte er vor allem ein grosses Gewicht auf das *gute Vorbild.* Eltern und Lehrer sollen den Kindern nicht nur selbst ein gutes Beispiel geben, sondern dafür sorgen, dass sie auch sonst vor dem Bösen, namentlich vor schlechter Gesellschaft bewahrt werden.

Von den Lehrern wird ferner verlangt, dass sie die Kinder väterlich und liebreich ermahnen, bevor sie Strafen anwenden, und sie nicht in roher Weise und in der Leidenschaft züchtigen. Doch verwirft Francke die *körperlichen Züchtigungen* nicht, und in Wirklichkeit kamen diese in seinen Anstalten sehr häufig vor. Man wollte dadurch den *natürlichen* Eigenwillen der Kinder brechen.

Um der durch die Erbsünde verdorbenen Natur ihre Macht zu entziehen, wurden die Kinder *beständig unter strenger Aufsicht* gehalten. Damit die Leidenschaft der Kinder nicht erregt werde, waren ihnen *muntere Spiele,* sowie Schlittschuhlaufen, Baden, Besuch von Jahrmärkten u. dgl. verboten. Die einzige

Erholung bildeten häufige Spaziergänge und die „Rekreationsübungen“.

4. **Franckes pädagogische Bedeutung.** In vielem schloss sich Francke an den von Herzog Ernst aufgestellten *Schulmethodus* und hinsichtlich der höhern Schulen an die im Gymnasium zu Gotha befolgten Grundsätze an, und damit steht er auch in Beziehung zu Comenius. Auch mit Fénelons Ansichten stimmte er teilweise überein, indem beide die Gemütsbildung und die Herzensfrömmigkeit betonten. Allein Francke hat die Anregungen anderer in selbständiger Weise nach seiner religiösen Weltanschauung umgestaltet und namentlich durch seine praktische Thätigkeit einen mächtigen Einfluss auf die Entwicklung des Schulwesens ausgeübt. Für die Verbreitung und Verwirklichung seiner Erziehungsgrundsätze haben dann namentlich die vielen Männer, die während ihrer Studienzeit als Lehrer in seinen Anstalten gewirkt hatten, ausserordentlich viel beigetragen.

Nach dem Vorbilde der Franckeschen Stiftungen und unter dem Einflusse des Pietismus entstanden nun an vielen Orten, namentlich in Preussen, *Volksschulen auch für die Armen, Waisenhäuser, Realschulen* und *Lehrerbildungsanstalten.* [1] Die letztern wurden damals noch nicht als selbständige Seminare eingerichtet, sondern mit Waisenhäusern, Realschulen und andern Schulen verbunden. Die Schulamtskandidaten nahmen am gewöhnlichen Schulunterrichte teil und erhielten ausserdem einigen Unterricht in der Pädagogik und Methodik, sowie Anleitung zur Schulführung.

So gründete der Prediger *Hecker,* welcher in Halle studiert und längere Zeit als Lehrer an den Franckeschen Stiftungen gewirkt hatte, um die Mitte des 18. Jahrhunderts in *Berlin* eine Realschule und verband mit derselben ein Lehrerseminar, wo viele Lehrer ihre Ausbildung fanden. [2]

---

[1] Waisenhäuser entstanden z. B. in *Stettin* (1735), Magdeburg (1736), *Königsberg, Potsdam* und *Berlin,* die letztern durch Friedrich Wilhelm I. von Preussen gegründet.

[2] Der Prediger und spätere Konsistorialrat *Johann Julius Hecker* (1707 bis 1768), Pfarrer an der Dreifaltigkeitskirche in Berlin, gründete daselbst die *Realschule* 1747 und das *Lehrerseminar* 1748.

An der Berliner Realschule wirkte auch Lehrer *Hähn,* der Begründer der *Buchstaben-* und *Tabellenmethode,* die später durch Felbiger verbreitet wurde.

In der *Realschule* wurden ausser den Volksschulfächern die Realien und das Zeichnen gelehrt.

Der Pietismus hat aber nicht nur auf die Errichtung von Erziehungsanstalten und Schulen eingewirkt, sondern auch auf die *Art des Unterrichts und der Erziehung* seinen Einfluss geltend gemacht. Man suchte nun vor allem den *Religionsunterricht* durch die *biblische Geschichte* für Herz und Leben fruchtbar zu machen, [1] pflegte die *deutsche Sprache* und die *Realien* eifriger und drang im gesamten Unterricht auf *Anschaulichkeit* und *gründliches Verständnis.*

Freilich zeigten sich in der pietistischen Erziehung auch grosse Mängel. So hat das Übermass der Religionsstunden und Andachtsübungen nicht nur den übrigen Unterricht beeinträchtigt, sondern vielfach auch dem religiösen Leben selbst geschadet, indem es häufig zu Gleichgültigkeit oder Widerwillen gegen die Religion oder zu einem blossen Scheinchristentum führte. Ferner erstickten die übertriebene Strenge in der Beaufsichtigung und die Ängstlichkeit, mit welcher jede Regung des jugendlichen Übermutes verhütet wurde, oft den kindlichen Frohsinn und die harmlose Äusserung desselben in munterem Spiel und heiterer Lust.

Allein trotz solcher Mängel hat der Pietismus doch die Volksbildung wesentlich gefördert und namentlich in den Regierungen und im Volke ein regeres Interesse für die Bildung auch der ärmsten Kinder und für eine bessere Erziehung der Verwaisten und Verwahrlosten geweckt. [2]

---

[1] Durch Francke angeregt, gab der Hamburger Rektor *Johannes Hübner* 1714 *„Zweimal 52 biblische Historien“* heraus und wurde damit der Begründer eines selbständigen Unterrichts in der *biblischen Geschichte.*

[2] Geistig mit Francke verwandt war der originelle Pfarrer *Flattich* (1713 bis 1797) im württembergischen Dorfe *Münchingen,* welcher neben der Verwaltung seines Pfarramtes ein Erziehungsinstitut leitete.

Ferner haben die *Herrenhuter,* deren Stifter, Graf *von Zinzendorf,* ein Schüler Franckes war, in ihren Erziehungsanstalten (Barby, Niesky, Neuwied etc.) die Einrichtungen der Franckeschen Anstalten zum Muster genommen.

Über Francke ist zu lesen: *K. Richter,* Pädagogische Bibliothek, Bd. V. und VI, Franckes Schriften über Erziehung und Unterricht.

Vierter Abschnitt:

Die Erziehung im Zeitalter der Aufklärung.

I. Die Aufklärung.

Das Zeitalter der Aufklärung, das ungefähr die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts umfasst, charakterisiert sich durch das energische und begeisterte Streben nach „*Aufklärung*", d. h. nach richtiger Erkenntnis auf allen Wissensgebieten und nach vernünftiger Gestaltung aller Lebensverhältnisse. Die Aufklärung wollte zur vollendeten Herrschaft der *Vernunft* führen und dadurch die Menschen von Unwissenheit und Thorheit, von Vorurteilen und Aberglauben befreien. Durch keinerlei Schranken sollte das vernünftige Denken mehr gehemmt werden: weder durch die auf Autorität und Überlieferung beruhenden Ansichten, noch durch staatliche Bevormundung, noch selbst durch die Kirchenlehre.

Vorbereitet wurde die Aufklärung durch die gesamte geistige Entwicklung seit dem 16. Jahrhundert, namentlich durch den gewaltigen Aufschwung der *Naturwissenschaften*, welche zur Überzeugung von der unverbrüchlichen Gesetzmässigkeit des Naturlaufes und daher zur Verwerfung der gegen die Naturgesetze verstossenden Wunder führten, und durch die von den frühern Autoritäten und von der Kirchenlehre freigewordene *Philosophie* des 17. und 18. Jahrhunderts, die sich einzig auf das vollständig unabhängige, freie Denken stützte. In allen Wissenschaften brach sich die freie Forschung Bahn; die bisher geltenden Ansichten wurden mit kritischem Auge geprüft, und was daran irrtümlich oder veraltet schien, schonungslos verworfen, damit das ganze Wissensgebäude auf das sichere Fundament der Vernunft gegründet werden könne.

Wohl am auffallendsten trat die Aufklärung in den Anschauungen über *Religion und Kirche, Staat und Nation* und die *Bestimmung des Menschen* hervor.

Auch in der *Religion* sollte wie auf allen andern Gebieten die Vernunft herrschen. Daher wurden alle kirchlichen Lehren, mit welchen der Verstand sich nicht im Einklang fand, wie z. B. die Wunder und die Lehre von der Dreieinigkeit, verworfen und nur

das als wahr anerkannt, was sich mit Vernunftgründen beweisen liess (Rationalismus). Der wesentliche Inhalt dieser Vernunftreligion wurde in die drei Worte: Gott, Unsterblichkeit und Tugend zusammengefasst und dabei das Hauptgewicht auf die Tugend oder die Moral gelegt. Diese Wahrheiten der vernünftigen oder „natürlichen" Religion galten den Aufklärern als das Gemeinsame und darum allgemein Gültige aller Religionen und Konfessionen. Daher betrachteten sie die konfessionellen Unterschiede als etwas Unwesentliches und verlangten, dass die Angehörigen aller Religionen einander lieben und gegenseitig *Toleranz* üben.

Der *Staat* wurde von den Wortführern der Aufklärung als eine freie Vereinigung der Bürger zum Wohle der Einzelnen betrachtet, und mit allem Nachdruck betonte man die *Rechte und Freiheiten des einzelnen Individuums* gegenüber dem Staate. Alle Vorrechte und Standesunterschiede sollten beseitigt und *alle Bürger gleiche Rechte besitzen.* Ja, die Idee der Gleichheit und Brüderlichkeit sollte die nationalen Schranken durchbrechen und alle Menschen als *Weltbürger* oder „Kosmopoliten" vereinigen.

Nach diesen Anschauungen soll der *Mensch* sich nicht in erster Linie als Anhänger einer bestimmten Konfession oder als Bürger eines Staates oder als Glied irgend einer besondern Gesellschaft, sondern vor allem als *Mensch* ohne Rücksicht auf seine äussere Zugehörigkeit fühlen. Vom Schöpfer mit gleicher Vernunft begabt, haben alle Menschen wesentlich dieselbe Bestimmung: alle sind zur *Glückseligkeit* bestimmt.

Die Glückseligkeit erlangen sie aber nur durch *Tugendhaftigkeit.* Dieses Ziel können alle erreichen, weil alle *von Natur gut sind.* Sie müssen nur zur richtigen Erkenntnis des Guten und Bösen geführt werden, dann werden sie von selbst das Gute wählen und damit nicht nur für sich die Glückseligkeit finden, sondern auch der Andern Glück fördern.[1]

---

[1] Im Vorstehenden wurde die Aufklärung, dem Zwecke dieses Buches entsprechend, nur in ihren allgemeinen Zügen gezeichnet. Dieselbe nahm aber in den verschiedenen Ländern, namentlich in England, Frankreich und Deutschland, sowohl in politischer, als auch in wissenschaftlicher und religiöser Hinsicht vielfach eine verschiedene Gestalt an, was hier jedoch nicht weiter auszuführen ist.

Die Kritik der Aufklärungsideen bleibt dem Lehrer überlassen.

Aus diesen Ideen der Aufklärung begreifen wir nun auch den Feuereifer ihrer führenden Geister, die Aufklärung zu verbreiten und die Zustände der menschlichen Gesellschaft gemäss der vernünftigen Erkenntnis von Grund aus zu verbessern, sowie auch ihren zuversichtlichen Glauben an den Sieg der Vernunft und an die Macht der Erziehung. [1]

Wie für das gesamte Geistesleben, so war die Aufklärung namentlich auch für die Erziehung von grosser Bedeutung. Einer der edelsten Vertreter dieser Richtung bezeichnet die Bedeutung und Aufgabe der Erziehung mit folgenden Worten: „Die Glückseligkeit und Würde des Menschen besteht darin, dass er so viel Gutes thue und dass er so viel Grosses und Schönes denke, als seine Fähigkeiten und die Umstände ihm erlauben; ihn hierzu anzuführen, ihn vorzubereiten, seiner grossen Bestimmung zu entsprechen, ihn lehren, ein Mensch zu sein — das heisst ihn erziehen, und dies ist die grösste Wohlthat, welche der Mensch dem Menschen gewähren kann.“ [2]

Wohl durfte daher das Zeitalter der Aufklärung „das pädagogische Jahrhundert“ genannt werden.

Im folgenden kann die Erziehung in der Aufklärungszeit nur nach ihren Hauptvertretern und Hauptzügen dargestellt werden.

II. Rousseau.

1. **Sein Leben.** Rousseau, der Bahnbrecher der Aufklärungspädagogik, wurde in seiner Vaterstadt *Genf* geboren. [3] Seine Mutter

[1] Am stärksten hat in jener Zeit der Franzose *Helvetius* (1715—1771) in seinen Schriften: „*Vom Geiste*“ (1755) und „*Vom Menschen*, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung“ (erst nach dem Tode des Verfassers 1774 erschienen) die *Allmacht* der Erziehung betont, indem er den Sensualismus bis ins Extrem ausbildete und behauptete, dass es für den Menschen keine andere Quelle der Erkenntnis und keinen Antrieb zum Handeln gebe, als die Sinnesempfindung, und dass daher die Erzieher, sofern sie dem Kinde die richtigen Sinneseindrücke verschaffen, aus ihm alles machen können, was sie wollen. Helvetius ging von der Ansicht aus, von Natur seien alle Menschen gleich und ihre Verschiedenheit entstehe nur aus der verschiedenen Erziehung. Die Verschiedenheit der Naturanlagen und die dadurch bedingte Individualität übersah er vollständig.

Vgl. *Lindner*, Pädagogische Klassiker, II. Band: Claude Adrien Helvetius.

[2] *Isaak Iselin*, Ratsschreiber in Basel.

[3] *Jean Jacques Rousseau* (1712—1778) wurde im nämlichen Jahre geboren wie Friedrich der Grosse. — Rousseau hat sein Leben selbst beschrieben. Diese Selbstbiographie trägt den Titel „*Confessions*“ (Bekenntnisse).

Vgl. über Rousseau: *K. Richter*, Pädagogische Bibliothek, 8. Band.

starb bei seiner Geburt. Sein Vater, ein Uhrenmacher, las schon mit dem siebenjährigen Knaben halbe Nächte hindurch Romane, wodurch die ohnehin lebhafte Phantasie des Kindes unnatürlich erregt wurde. Als Rousseau acht Jahre alt war, musste sein Vater eines Streithandels wegen Genf verlassen und übergab den Knaben einem Pfarrer in der Nähe Genfs zur Erziehung. Obschon er von diesem im ganzen gut behandelt wurde, bildete sich doch zwischen dem Pflegevater und seinem Zögling kein inniges Verhältnis. Vierzehn Jahre alt kam Rousseau zu einem Kupferstecher in die Lehre. Hier fühlte er sich nicht glücklich, arbeitete unfleissig und liess sich verschiedene kleine Diebstähle von Obst u. dgl. bei seinem Meister und in der Nachbarschaft zu schulden kommen. Aus Furcht vor der Strafe floh er nach Savoyen. Er hoffte zuversichtlich, dass er durch irgend ein Abenteuer bald sein Glück machen werde. Nach einigem Umherirren kam er zu der vornehmen und gebildeten Frau *von Warens*, die nun auf seine weitere geistige Entwicklung und sein ferneres Leben einen grossen Einfluss ausübte.[1] Zunächst schickte sie ihn in ein Kloster, damit er daselbst zum Katholizismus bekehrt werde. Nachdem er im Kloster den Unterricht in der katholischen Lehre erhalten hatte, trat er ohne Überzeugung zur katholischen Kirche über, wandte sich aber in seinen reifern Jahren wieder der reformierten Kirche zu.

Nach seinem Übertritt zur katholischen Kirche wieder aus dem Kloster entlassen, trieb er sich einige Zeit herum, bald als Bedienter, bald als Musiker oder in andern Stellungen seinen Unterhalt suchend, und kehrte dann zu Frau von Warens zurück. Fast ein Jahrzehnt blieb er nun bei dieser seiner Gönnerin; sie förderte seine Studien, so dass er sich eine allseitige Bildung erwerben konnte, zog ihn aber zugleich in ein unsittliches Verhältnis mit ihr hinein. Schliesslich trat ein Zerwürfnis zwischen ihnen ein, das seine Trennung von ihr herbeiführte.

Nach dieser Trennung versuchte sich Rousseau ein Jahr lang als Erzieher von zwei Knaben einer vornehmen Familie, aber mit sehr unbefriedigendem Erfolg.[2] „Ich hatte," erzählt er selbst, „ungefähr die für einen Lehrer nötigen Kenntnisse und glaubte auch

[1] Frau von Warens lebte zuerst in Annecy, später in Chambéry, beides in Savoyen. Sie schickte Rousseau in ein Kloster nach Turin.

[2] Jm Jahre 1741 zu Lyon.

das dazu nötige Talent zu besitzen.“ Aber bald habe er seinen Irrtum eingesehen. .. „So lange alles gut ging,“ erzählt er weiter, „und ich sah, dass meine Sorge und Mühe Frucht brachte, war ich ein Engel; aber ich war ein Teufel, wenn es schlecht ging. Verstanden mich meine Zöglinge nicht, so war ich ausser mir; zeigten sie Bosheit, so hätte ich sie gerne umgebracht. Das war freilich nicht der Weg, sie gelehrt und weise zu machen. Ich wandte nur drei Erziehungsmittel an, welche immer unnütz und oft gefährlich für die Kinder sind, nämlich das *Rühren*, das *Räsonnieren* und den *Zorn*. Bald rührte ich mich selbst bis zum Weinen und wollte dadurch den einen Knaben rühren, als wäre der einer wahren Herzlichkeit fähig; bald erschöpfte ich mich gegen ihn mit vernünftigen Gründen, als wenn er imstande gewesen wäre, mich zu verstehn. Der andere Knabe war noch bequemer; denn da er nichts verstand, nichts antwortete, durch nichts gerührt wurde, dazu eine unüberwindliche Hartnäckigkeit hatte, so triumphierte er nie besser über mich, als wenn er mich in Wut versetzte; dann war er der Weise, ich aber das Kind... Ich sah alle meine Fehler und fühlte sie; aber was half es mir, das Böse zu sehen ohne mich aufs Bessern desselben zu verstehen?“

Als dieser Erziehungsversuch missglückt war, nahm Rousseau seinen Wohnsitz in Paris, um dort sein Glück zu suchen. In Paris war er schriftstellerisch thätig, indem er Opern und Lustspiele verfasste. Aber diese hatten keinen grossen Erfolg, und er musste seinen Lebensunterhalt kümmerlich durch Notenabschreiben verdienen. Doch kam er von nun an in Verkehr mit den damals gefeierten Schriftstellern Frankreichs, wie z. B. mit Voltaire, mit den Encyklopädisten und vielen bedeutenden Männern, was für sein Leben und seine Thätigkeit von grosser Bedeutung war.

In Paris verband sich Rousseau mit einem ungebildeten Schenkmädchen, mit dem er erst später eine gesetzliche Ehe schloss.[1]

Seine Kinder brachte er gegen den Willen der Mutter ins Findelhaus und suchte diese herzlose Handlungsweise durch seine bedrängte Lage zu entschuldigen. Doch machte er sich später darüber bittere Vorwürfe.

Im Jahre 1749 wurde Rousseau mit einem Schlage ein berühmter Schriftsteller, indem er die von der Akademie zu Dijon

[1] Sie hiess Therese le Vasseur.

aufgestellte Preisfrage: *„Haben die Fortschritte der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen?“* löste. Er beantwortete die gestellte Frage mit einem entschiedenen *Nein,* indem er behauptete, die Wissenschaften und Künste haben die Menschen nur gelehrt, tugendhaft zu scheinen, aber nicht tugendhaft zu leben. Diese Ansicht wusste er mit so viel Geist und glänzender Beredsamkeit zu verfechten, dass er nicht nur den Preis erhielt, sondern die allgemeine Aufmerksamkeit der Gebildeten Frankreichs auf sich zog.

Einige Jahre später schrieb Rousseau eine Schrift *„Über die Ursachen der Ungleichheit unter den Menschen“*, in welcher er ebenfalls *die Kultur verdammte* und zur Rückkehr zum *Naturzustand* aufforderte. „Kommt in die Wälder und werdet Menschen!“ rief er seinen Zeitgenossen zu. Über diese Schrift schrieb ihm Voltaire: „Noch nie hat ein Mensch so viel Geist aufgewendet, um uns zu Bestien zu machen. Liest man Ihr Buch, so wandelt einen die Lust an, auf allen Vieren zu gehen. Da ich jedoch über 60 Jahre diese Gewohnheit abgelegt habe, so fühle ich leider, dass es mir unmöglich ist, sie wieder anzunehmen, und ich überlasse andern den Naturgang, welche dessen würdiger sind als Sie und ich.“

Rousseau dagegen wollte mit seinen Lehren Ernst machen und befolgte sie wenigstens teilweise, indem er seine feinere Kleidung ablegte und eine grobe anzog. Ein Jahresgehalt, das ihm der französische Hof anbot, lehnte er ab, obschon er seinen Unterhalt auch damals mit Notenschreiben erwerben musste.

Von den folgenden Schriften Rousseaus ist besonders der *„Gesellschaftsvertrag“* zu erwähnen, weil er die politischen Lehren enthielt, welche die französische Revolution dann in Thaten umsetzte.

Die für den Erzieher wichtigste Schrift Rousseaus ist *„Emil oder über die Erziehung“*, welche 1762, also im 50. Lebensjahre des Verfassers, erschien. Dieses Buch erregte ausserordentliches Aufsehen und rief teils begeisterte Zustimmung, teils heftige Entgegnungen hervor. In einem Hirtenbriefe verdammte der Erzbischof von Paris das Buch wegen unchristlicher Lehren; das Parlament liess es durch Henkers Hand verbrennen und erliess gegen den Verfasser einen Haftbefehl. Rousseau floh nach Genf; aber auch dort wollte man ihn verhaften. Auch die Regierung von Bern

wies ihn aus ihrem Gebiete aus. Endlich fand er in einem Dorfe des preussischen Fürstentums Neuenburg eine Zufluchtsstätte.[1] Friedrich der Grosse bot ihm ein Jahrgehalt an und lud ihn zu sich ein. Rousseau lehnte jedoch beides ab, um seine Unabhängigkeit zu bewahren. Nachdem er einige Zeit unter der protestantischen Bevölkerung jenes Dorfes friedlich gelebt hatte, wurde dieselbe durch seine Feinde gegen ihn aufgereizt, so dass er auch dort nicht bleiben konnte. Einer Einladung seiner englischen Freunde folgend, ging er nach England, verliess aber dieses Land bald wieder und kehrte mit Erlaubnis der französischen Regierung nach Paris zurück. In den letzten Jahren schrieb Rousseau noch seine „*Bekenntnisse*", eine Selbstbiographie, in welcher er sein Leben mit allen seinen Verirrungen mit grosser Offenheit beschrieb, dabei aber, durch Eigenliebe oder menschenfeindliche Stimmung verleitet, doch vieles in einem falschen Lichte darstellte.

Gegen das Ende seines Lebens wurde er immer mehr von Misstrauen, Menschenscheu und Menschenhass erfüllt und zog sich zuletzt gänzlich von den Menschen zurück. Er starb plötzlich, weshalb das falsche Gerücht entstand, er habe sich selbst umgebracht.[2]

2. **„Emil" und das pädagogische System Rousseaus.**

a. **Die leitenden Grundgedanken.** In diesem Buche behandelt Rousseau, bald in erzählender, bald in abhandelnder Form, die Erziehung eines Knaben, den er *Emil* nennt, von der Geburt bis zur Verheiratung dessselben, um auf diese Weise das Ideal einer *naturgemässen* Erziehung aufzustellen. Diesen Knaben denkt sich Rousseau als eine reiche Waise mit gesundem Körper und normaler Begabung und lässt ihn in der Stille des Landlebens, fern von dem verderblichen Einflusse der Kultur, durch einen Hofmeister ganz nach seinen Anschauungen erziehen, so dass der Hofmeister eigentlich Rousseau selbst ist.

Solche aussergewöhnliche Verhältnisse wählt Rousseau, um eine *ideale* Erziehung, ganz unabhängig von allen hinderlichen Einflüssen, darstellen zu können. Die Erziehung soll mit der Geburt des Menschen beginnen und bis zu seiner Verheiratung fort-

[1] In Motier im Traversthale.

[2] Auf Rousseaus Grabmal steht die Inschrift: „Dem Manne der Natur und der Wahrheit." — Seine Gebeine wurden später im Pantheon zu Paris neben Voltaire beigesetzt.

dauern, also ein einheitliches System für die ganze Entwicklungszeit bilden.

Die Schrift zerfällt in 5 Teile oder „Bücher". Das erste Buch behandelt die Erziehung Emils bis zu der Zeit, da er sprechen lernt, das zweite bis zum zwölften, das dritte bis zum fünfzehnten Jahre, das vierte bis zur Verheiratung Emils und das fünfte zeigt, wie *Sophie,* Emils zukünftige Frau, nach Rousseaus Ideen erzogen wird.

In der Vorrede beklagt Rousseau, dass wir von der Kindheit noch so wenig wissen und so verkehrte Ansichten über sie haben; denn daraus folge auch eine verkehrte Erziehung. Im besten Falle verschaffen die Erzieher dem Kinde eine gewisse Masse von Kenntnissen, ohne zu erwägen, was das Kind zu lernen imstande ist. „Sie suchen im Kinde immer den Mann, ohne zu bedenken, was es zuvor ist." Er dagegen habe vor allem das Wesen des Kindes zu erforschen gesucht.

Das Buch beginnt mit dem bedeutungsvollen Satze: „*Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen der Menschen.*"[1] Dies ist der Grundgedanke, welcher das ganze Erziehungssystem Rousseaus beherrscht. Aus diesem Satze folgert Rousseau aber nicht, dass wir für die Erziehung des Kindes nichts thun sollen. Denn unter den gegebenen Verhältnissen könnte das sich selbst überlassene Kind sich nicht naturgemäss entwickeln. „Durch die Vorurteile, den herrschenden Zwang, alle die socialen Einrichtungen, unter denen wir leben, würde die Natur in ihm erstickt werden, ohne dass etwas anderes an ihre Stelle gesetzt würde, gleich wie ein zufällig inmitten der Strasse gewachsenes Bäumchen, das die Vorübergehenden von allen Seiten biegen und stossen, bald verkommt."

„Die Erziehung erhalten wir durch die *Natur,* durch die *Menschen* und durch die *Dinge.* Die innere Entwicklung unserer Kräfte und unserer Organe ist die Erziehung durch die *Natur,* der Gebrauch, den man uns von diesen entwickelten Organen und Kräften machen lehrt, ist die Erziehung durch *Menschen,* und insofern wir über Gegenstände, welche Eindrücke auf uns machen,

---

[1] Die angeführten Stellen sind meist nach der Übersetzung von *Karl Reimer* im 8. Bande von *Karl Richters „Pädagog. Bibliothek"* aufgenommen, häufig jedoch in anderer Zusammenstellung und abgekürzt.

neue Erfahrungen gewinnen, werden wir durch die *Dinge* erzogen. Jeder von uns wird also durch dreierlei Lehrer gebildet. Der Schüler, in welchem sich die verschiedenen Lehren derselben widersprechen, ist schlecht erzogen und wird mit sich selbst nie in Übereinstimmung sein; nur derjenige, bei welchem sie in allen Punkten übereinstimmen und demselben Ziele entgegenstreben, erreicht sein Ziel und lebt in Übereinstimmung mit sich. Er allein ist gut erzogen. Von diesen drei verschiedenen Arten der Erziehung hängt die durch die Natur gar nicht, die durch die Dinge nur in gewisser Hinsicht von uns ab; die durch die Menschen ist die einzige, die wir in unserer Gewalt haben. Da nun zu einer vollkommenen Erziehung Übereinstimmung der drei Arten der Erziehung notwendig ist, so müssen die beiden, die wir in unserer Gewalt haben, sich nach derjenigen richten, über die wir nichts vermögen."

Das *Ziel der Erziehung* ist daher kein anderes, als „das *Ziel der Natur*". *Der Mensch soll für sich selbst erzogen werden,* also nicht für die Gesellschaft, für einen bestimmten Stand oder Beruf u. dgl. „In der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung, wo jeder seinen bestimmten Platz einnimmt, muss jeder *für den seinen* erzogen werden. Jemand, der den besondern Platz, für den er gebildet ist, verlässt, ist zu nichts anderem geeignet. In der natürlichen Ordnung, wo alle Menschen einander gleich sind, ist ihr *gemeinsamer Beruf, echte Menschen* zu sein, und wer für diesen gut erzogen ist, kann diejenigen, welche sich damit vereinigen lassen, nicht schlecht ausfüllen. Es ist mir gleichgültig, ob man meinen Zögling zum Soldaten, zum Diener der Kirche, zum Richter bestimme. Bevor die Eltern einen Beruf für ihn wählen, beruft ihn die Natur, *Mensch* zu sein. Die Kunst, die ich ihn lehren will, heisst *leben.* Leben heisst aber nicht atmen; es heisst *handeln;* leben heisst, unsere Organe, unsere Sinne, unsere Kräfte und alle Teile unseres Wesens, die uns das Gefühl unseres Daseins geben, gebrauchen. Wenn der Zögling aus meinen Händen kommt, wird er freilich weder Beamter, noch Soldat, noch Priester sein; *er wird vor allem Mensch sein;* alles, was ein Mensch sein soll, wird er in jeder Stellung sein; auch wenn das Schicksal ihn nötigt, seine Stellung zu verändern, er wird überall an seinem Platze sein. In meinen Augen ist derjenige am besten erzogen, welcher das Gute und die Übel des menschlichen Lebens am besten zu er-

tragen weiss. Daraus folgt, dass die wahre menschliche Erziehung weniger in Vorschriften als in Übungen besteht. Wir beginnen uns zu unterrichten, wenn wir zu leben anfangen. Unsere Erziehung hebt mit unserer Geburt an."

„Was haben wir nun zu thun, diesen seltenen Menschen zu bilden? Ohne Zweifel viel: *nämlich zu verhindern, dass etwas gethan werde.*" Wie sich aus den weitern Ausführungen Rousseaus ergibt, versteht er unter dieser *negativen* Aufgabe der Erziehung die Verhütung alles dessen, was die natürliche Entwicklung des Kindes hemmt, während die *positive* Aufgabe in der Förderung dieser Entwicklung besteht.

In der üblichen Erziehung sieht Rousseau nur Verkehrtheiten und ruft daher den Erziehern zu: *„Thut gerade das Gegenteil von dem, was gebräuchlich ist, und ihr werdet fast immer das Richtige thun!"*

Wer soll nach Rousseaus Ansicht die Kinder erziehen? Die *Eltern* sind die natürlichen Erzieher, und eindringlich legt ihnen Rousseau ihre Pflicht ans Herz. Mit Entrüstung spricht er von den Frauen der vornehmen Stände, die nach damaliger Sitte aus Bequemlichkeit oder Vergnügungssucht ihre Kinder Ammen übergaben, und zeigt, welch schlimme Folgen für das leibliche und das geistige Leben der Kinder und für das ganze Familien- und Staatsleben die Vernachlässigung der heiligen Mutterpflichten nach sich ziehe. „Wie die *Mutter* die wahre Amme, so ist der *Vater* der wahre Lehrer... Das Kind wird durch einen mit natürlichem Verstand begabten und dabei ungelehrten Vater besser erzogen werden als durch den geschicktesten Lehrer der Welt; denn der Eifer vermag eher die Kunst, als die Kunst den Eifer zu ersetzen".

Nachdem wir die leitenden Gedanken Rousseaus über die Erziehung dargestellt haben, sehen wir nunmehr, wie er dieselben auf die verschiedenen Seiten der leiblichen und geistigen Erziehung anwendet.

b. **Die leibliche Erziehung.** Wie schon Montaigne und Locke, so legt auch Rousseau sehr grosses Gewicht auf die *leibliche* Erziehung. Die gewöhnliche Leibespflege findet er ganz verwerflich. Vor allem wendet er sich gegen das *Einwickeln und Einschnüren* der kleinen Kinder. „Das neugeborene Kind hat das Bedürfnis, seine Glieder zu strecken und zu bewegen. Aber man verhindert

es, sich zu bewegen. Man schnürt es in Wickelbetten ein, umwickelt es mit Linnen und Bändern aller Art, die es ihm unmöglich machen, seine Lage zu verändern. Auf diese Weise wird den Bewegungen, welche der Entwicklungstrieb der innern Teile des im Wachstum begriffenen Körpers verlangt, ein unbesiegbares Hindernis entgegengesetzt. Die Unthätigkeit, der Zwang, worin man die Glieder des Kindes erhält, erschweren die Cirkulation des Blutes und der Säfte und beeinträchtigen die Kräftigung und das Wachstum des Körpers; ja, diese grausamen Fesseln üben auch auf die Gemütsstimmung und das Temperament der Kinder einen schlimmen Einfluss aus".

Der Körper des Kindes ist auf jegliche Weise zu kräftigen. „Soll der Körper der Seele gehorchen, so muss er Kraft besitzen; ein guter Diener muss stark sein. Je schwächer der Körper ist, desto mehr befiehlt er. Alle sinnlichen Leidenschaften wohnen in einem verweichlichten Körper". Darum soll der Körper von der frühesten Jugend an *abgehärtet* werden. Geschieht dies nicht, so ist der Mensch während seines ganzen Lebens allen Leiden ausgesetzt. „Härtet die Kinder ab gegen die Rauheiten der Jahreszeiten, der Klimate, der Elemente, gegen Hunger, Durst und Müdigkeit. Ehe der Körper eine bestimmte Gewohnheit angenommen hat, kann man ihn ohne Gefahr gewöhnen, woran man will; hat er jedoch seine Festigkeit gewonnen, so wird jede Störung gefährlich. Man zeige den Kindern auch nicht unnützes Mitleid mit ihren Schmerzen, sondern bewahre seine Ruhe und lehre sie, die Schmerzen ruhig zu ertragen".

Mit *Arzneimitteln* soll man das Kind verschonen, da sie ihm schädlich sind. Von der medizinischen Wissenschaft lässt Rousseau nur die Gesundheitslehre gelten, und diese sei zudem weniger eine Wissenschaft als eine Tugend. „Mässigkeit und Arbeit sind die beiden wahren Ärzte des Leibes! Unmässigkeit, Verweichlichung und Leidenschaften verderben ihn".

Daher sollen die Kinder von der frühesten Jugend an durch freie *Bewegung und Thätigkeit* gekräftigt werden. „Sobald das Kind die Kraft in sich fühlt, lasse man es kriechen und rutschen! Beim Gehenlernen sind keine Gängelbänder und Rollwagen oder dgl. anzuwenden. Man führe das Kind täglich auf eine Wiese! Dort mag es laufen und sich belustigen. Fiele es auch täglich hundertmal hin, desto besser, es wird dadurch um so eher wieder

aufstehen lernen. Mit den Kräften entwickelt sich in den Kindern die Fähigkeit, diese Kräfte zu beherrschen. Man lehre sie nichts, was sie von sich selbst lernen!" Man leite die Kinder auch zu allerlei *Handarbeiten* und *körperlichen Übungen* an! „Übt den Leib des Zöglings auf alle Weise! Es ist ein erbärmlicher Irrtum, wenn man wähnt, das thue der Geistesbildung Abbruch. Lasst den Zögling nur aufwachsen, ohne auf Schritt und Tritt gegängelt zu werden, so dass er sich selbst raten und helfen muss; dann wird er immer Seele und Leib zugleich üben. So üben freie Wilde, aber nicht dienstbare Bauern ihren Leib. Möge der Zögling einst den Verstand eines Weisen mit der Stärke eines Athleten in sich vereinigen!"

Die *Nahrung* des Kindes soll gesund, genügend und einfach sein. Alle wirklichen Bedürfnisse desselben sind zu befriedigen. Von diesen sind aber die bloss auf Willkür und Laune beruhenden wohl zu unterscheiden und nicht zu beachten.

„Auch die *Luft* hat einen wesentlichen Einfluss auf die Körperkonstitution des Kindes. Ich wünschte daher, dass es hinausgebracht werde auf das Land, damit es anstatt der verdorbenen Stadtluft die reine Landluft einatme".

Angelegentlich empfiehlt Rousseau auch das *Baden* der Kinder, und zwar allmählich in kälterem Wasser. „Man bade sie", sagt er, „im Sommer und Winter in kaltem, sogar in eiskaltem Wasser! Die Sitte des Badens soll niemals unterbrochen und durch das ganze Leben hindurch beibehalten werden". Dass der Knabe auch *schwimmen* lerne, versteht sich von selbst.

Die *Kleider* der Kinder sollen leicht und weit sein, damit die freie Bewegung nicht gehindert wird. Selbst im Winter sind warme Kleider zu verwerfen. Auch die *Betten* dürfen nicht warm und weich sein, damit das Kind nicht verweichlicht werde.

c. Die **intellektuelle Bildung** und der **Unterricht**.

Der Unterricht beginnt mit dem Anfang unsers Lebens, indem die *Erfahrung* unsere Lehrmeisterin ist. So lernt das Kind gar vieles von selbst. „Wenn man", sagt Rousseau, „alles Wissen in zwei Teile teilte, wovon einer allen Menschen gemeinsam, der andere aber nur den Gelehrten gehörte, so würde der letztere im Vergleich zum ersteren sehr gering sein".

Der Erzieher kann jedoch durch zweckmässige Hilfe die Erkenntnis des Kindes fördern. Aber er lasse es nur das lernen,

was seiner Fassungskraft angemessen und was ihm nützlich ist! „Nur die kleine Zahl von Kenntnissen, die in Wahrheit zu unserm Wohle beiträgt, ist es wert, dass der Weise und folglich auch das Kind, das man weise machen will, Fleiss auf ihre Erwerbung verwendet. Es kommt nicht darauf an, alles, was ist, zu kennen, sondern nur darauf, das zu wissen, was nützlich ist. . . Der Geist meiner Unterweisungen besteht nicht darin, das Kind viele Dinge zu lehren, sondern darin, niemals andere als richtige Begriffe sich in seinem Gehirn einbürgern zu lassen".

„Der gewöhnliche Unterricht", sagt Rousseau, „lehrt die Kinder nichts als *Worte,* keine Sachkenntnisse, so z. B. in der *Geographie* nur *Zeichen* ohne die Kenntnis der bezeichneten Dinge, nur *Namen* von Ländern, Städten etc. ohne eine klare Vorstellung derselben; in der *Geschichte* wieder nur leere Worte, weil ein Kind den Sinn und Zusammenhang nicht zu fassen vermag; in den *fremden Sprachen* ebenfalls nur Worte, weil dem Kinde der eigentümliche Geist der fremden Sprache fremd bleibt. „Was man auch sagen möge", erklärt er, „ich glaube nicht, dass jemals ein Kind — die Wunder-Kinder ausgenommen — vor dem Alter von zwölf Jahren zwei Sprachen wirklich gelernt hätte". Bis das Kind zum Verstand kommt, lernt es einzig seine *Muttersprache.*

Wie dagegen Rousseau den Unterricht erteilen will, zeigen folgende Ausführungen: „Die Erkenntnis des Kindes beginnt mit den *Sinneseindrücken.* Diese bilden das erste Material seiner Kenntnisse. Daher sollen wir ihm dieselben in zweckmässiger Ordnung darbieten. Es will alles berühren, alles anfassen; widersetzt euch dieser Unruhe nicht; sie vermittelt ihm einen höchst notwendigen Unterricht. Auf diese Weise lernt es die Wärme, die Kälte, die Härte, die Weichheit der Körper kennen, lernt ihre Grösse, ihre Gestalt und alle ihre sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften beurteilen, indem es sie betrachtet, betastet, behorcht, vorzüglich aber, indem es die Wahrnehmungen des Auges mit denen des Tastsinnes vergleicht".

„Die *Sinne* bilden sich am frühesten im Kinde aus; ihre Übung soll man sich daher zuerst angelegen sein lassen. Übt möglichst jeden Sinn! *Messt, zählt, wägt, vergleicht!* Die Kinder müssen im *Schätzen der Grössen und Entfernungen* geübt werden".

„An diese Übungen schliesse sich das *Zeichnen* an. Man lasse aber nichts nach Vorlagen, sondern allein nach der *Natur* zeichnen; hierbei ist mehr darauf zu sehn, dass der Zögling *richtig sehen* und *auffassen,* als dass er künstlerisch zeichnen lerne“.

Seine Kenntnisse soll das Kind also durch *Sachen,* nicht durch *Worte* gewinnen und daher nicht aus *Vorträgen* und *Büchern,* sondern aus *eigener Anschauung, Untersuchung* und *Erfahrung* schöpfen. „Der Lehrer halte dem Schüler nicht Vorträge, sondern leite ihn an, durch eigene *Untersuchungen* und *Erfahrungen* zur Erkenntnis zu gelangen. Ich liebe nicht Auseinandersetzungen in Reden; die jungen Leute schenken ihnen wenig Aufmerksamkeit und behalten sie nicht. Die *Sachen!* Die *Sachen!* Ich kann es nicht genug wiederholen, dass wir den Worten zu viel Herrschaft einräumen; mit unserer schwatzhaften Erziehungsweise bilden wir nichts als Schwätzer..... Bei den ersten Bethätigungen des Geistes müssen stets die *Sinne* sein Führer sein. *Kein anderes Buch als die Welt! Kein anderer Unterricht als die Thatsachen! Ein Kind, welches liest, denkt nicht; es lernt nur Worte.....* Ich hasse die Bücher, weil man durch sie nur über die Dinge sprechen lernt, die man nicht versteht.... Macht euren Zögling aufmerksam auf die Erscheinungen der Natur, und ihr werdet ihn bald wissbegierig machen; wollt ihr aber seine Wissbegierde nähren, so beeilt euch nicht, sie zu befriedigen. Stellt ihm Fragen, die seiner Fassungskraft angemessen sind, und lasst sie ihn selbst beantworten! *Er besitze nicht Kenntnisse, weil ihr sie* ihm mitgeteilt habt, *sondern weil er sie durch sich selbst gewonnen* hat; er soll die Wissenschaft *nicht lernen,* sondern sie *erfinden.* Setzt ihr jemals in seinem Geiste die Autorität an die Stelle der Vernunft, so wird er die Vernunft nicht mehr brauchen; er wird hinfort nur noch der Spielball der Meinungen anderer sein“.

Aus diesen Gründen beginne man in der *Geographie* den Unterricht nicht mit Globen und Karten, sondern lasse das Kind vor allem die *Natur* anschauen und von dem, was es angeschaut hat, selbst eine einfache Karte anfertigen. „Die Stadt, in der das Kind wohnt, und das Landhaus seines Vaters werden die beiden ersten Punkte der Geographie sein; darauf folgen die Orte, die zwischen beiden liegen, und daran reiht sich das Weitere an. Übrigens kommt es nicht darauf an, dass es die Geographie des

Landes genau kenne, sondern dass es die Mittel, sich darin zu unterrichten, kennen lerne; es ist nicht sehr wichtig, dass es die Karten im Kopfe habe, wenn es nur recht versteht, was dieselben darstellen".

„Die Geometrie ist ganz auf Anschauung und anschauliche Beweise zu gründen, und mit allen gelehrten Beweisen und Definitionen verschone man das Kind!"

Ebenso will Rousseau in der *Physik* von den in der Natur und im täglichen Leben beobachteten Erscheinungen, nicht von künstlichen Apparaten und Experimenten ausgehen. „Wir werden", sagt er, „alle unsere Apparate selbst herstellen und werden mit der Anfertigung eines solchen nicht eher beginnen, als bis wir die betreffende Erfahrung gemacht haben; aber wenn wir wie durch Zufall zu einer Erfahrung gekommen sind, so wünsche ich, dass wir nach und nach auch das Instrument erfinden, welches sie uns bestätigen soll".

„*Auswendiglernen* soll das Kind nichts". Das Gedächtnis wird aber gleichwohl geübt, indem es alle Eindrücke, die das Kind aufnimmt, festhält.

Bis zu seinem zwölften Jahre unterrichte man das Kind *ausschliesslich durch Sachen* und beschränke den Unterricht auf das *sinnlich Wahrnehmbare,* weil das Kind in diesem Alter nur hierfür *Verständnis* und *Interesse* hat.

Bücher sind für dieses Alter nach Rousseau durchaus verwerflich. „*Lesen*", sagt er, „ist die unseligste Beschäftigung der Kinder. Emil soll im zwölften Jahre kaum wissen, was ein Buch ist. Wie viele Künsteleien erfand man, um das Lesenlernen zu erleichtern! Das wichtigste Erleichterungsmittel für den Lehrer ist es, wenn er im Zögling ein *Interesse* am Lesen erweckt", z. B. dadurch, dass man ihm kurze Briefe zukommen lässt, welche etwa eine Einladung enthalten. Diese sucht er zu entziffern, und der Lehrer hilft ihm dabei. In ähnlicher Weise lernt der Knabe auch schreiben. „Je weniger man die Kinder zu etwas drängt und treibt, um so sicherer erlangt man es. Gerade, weil mir wenig daran liegt, ob der Knabe vor dem 15. Jahre lesen kann, wird er vielleicht schon im zehnten lesen und schreiben lernen."

Dass sich Rousseau in Bezug auf die Leichtigkeit, lesen und schreiben zu lernen, in einem gewaltigen Irrtum befindet, wissen alle, die den Unterricht im Lesen und Schreiben zu erteilen

haben, aus täglicher Erfahrung. Ebenso springen auch hinsichtlich der Bücher seine Übertreibungen in die Augen, indem er gegenüber der frühern Überschätzung der blossen Bücherweisheit nun den Wert der Bücher für die Bildung des Menschen nicht richtig zu würdigen weiss. Wie früher der Sachunterricht, so wird nun von Rousseau der Sprachunterricht und die Geschichte geringgeschätzt.

Erst nach dem zwölften Altersjahre will er dem Knaben ein Buch in die Hand geben. Über das erste Buch des Kindes spricht er sich in folgender Weise aus: „Wenn ihr denn durchaus Bücher haben müsst, nun so gibt es eines, welches meiner Meinung nach die vortrefflichste Abhandlung über die naturgemässe Erziehung enthält. Dieses Buch ist das erste, das mein Emil lesen wird; es wird lange Zeit seine ganze Bibliothek ausmachen und in derselben immer einen hervorragenden Platz behaupten. Dieses Buch ist *Robinson Crusoë.*

Erst im Jünglingsalter wird Emil auch in die Litteratur, besonders in die alten Klassiker eingeführt, damit sein *ästhetischer Geschmack* gebildet werde.

Emil soll auch die *verschiedenen Berufsarten* kennen und nach ihrem Nutzen schätzen lernen, und zwar durch *unmittelbare Anschauung* und *eigene Erfahrung* nach folgender Anweisung Rousseaus: „Führt den Zögling von Werkstatt zu Werkstatt; aber duldet niemals, dass er eine Arbeit sehe, ohne selbst Hand anzulegen, oder dass er eine Werkstatt verlasse, ohne sich über alles, was daselbst gemacht wird, oder wenigstens, was er beobachtet hat, genaue Rechenschaft geben zu können. Deswegen arbeitet aber auch selbst; gebt ihm überall ein Beispiel und bedenkt, dass er durch eine Stunde Arbeit mehr lernen wird als durch tagelange Erklärungen!"

Um unabhängig und dem Naturzustande möglichst nahe zu bleiben, soll Emil auch ein *Handwerk* erlernen.

Welches Resultat Rousseau von seiner Erziehungsweise erwartet, ergibt sich aus der Charakteristik, die er jeweilen am Schlusse einer Periode von Emil entwirft. Über den *zwölfjährigen* Emil sagt er: „Unter den Stadtkindern ist keines geschickter, alle sind schwächer als er; den Bauernkindern an Stärke gleich, übertrifft er sie an Gewandtheit. Im Laufen, Springen, Schätzen der Entfernungen ist er Meister. Er ist gemacht, seine Alters-

genossen zu leiten, und zwar einzig durch sein Talent und seine Erfahrung.“

Von dem *fünfzehnjährigen* Knaben heisst es: „Emil hat wenig Kenntnisse; aber diejenigen, welche er hat, sind wirklich sein; er weiss nichts halb. Er besitzt nur Naturkenntnisse; er kennt nicht einmal den Namen der Geschichte, noch weiss er von dem Übersinnlichen und der Moral etwas . . . Aber er hat einen universellen Geist, nicht hinsichtlich seiner Einsichten, sondern hinsichtlich des Vermögens, deren zu erwerben, einen offenen, verständigen, zu allem geschickten und, wie Montaigne sagt, wenn auch nicht unterrichteten, doch unterrichtsfähigen Geist.“

d. **Die sittliche Erziehung,** welche Rousseau verlangt, steht zu der gewöhnlichen Erziehungsweise meistens in einem vollständigen Gegensatze. Denn die *sittliche Gewöhnung*, welche sonst als Ziel der Zucht betrachtet wird, fehlt in Rousseaus Erziehungssystem gänzlich. Nach diesem soll der Zögling seinen Willen niemals einem andern Menschen unterordnen, sondern allezeit seine *Freiheit* bewahren und sich daher nur von den *Dingen* abhängig fühlen. „Es gibt“, sagt Rousseau, „zwei Arten von Abhängigkeit: die von Dingen oder die *natürliche* und die von den *Menschen* oder die *gesellschaftliche*. Da die Abhängigkeit von den Dingen kein moralisches Verhältnis ist, so ist sie der Freiheit nicht nachteilig und erzeugt keine Laster; letztere entspringen einzig aus der gesellschaftlichen Abhängigkeit. Erhaltet daher das Kind allein in der Abhängigkeit von den Dingen, so werdet ihr es stets den Gesetzen der Natur gemäss erziehen. Bietet seinen unberechtigten Wünschen *nie andere als physische* Hindernisse oder Strafen, die aus den Handlungen selbst hervorgehen und deren es sich bei Gelegenheit wieder erinnert. Die Erfahrung und seine Ohnmacht allein müssen bei ihm die Stelle des Gesetzes vertreten. Gestattet ihm nie etwas, weil es darnach verlangt, sondern nur weil es dessen bedürftig ist. Es sei sich bei seinen Handlungen gar nicht bewusst, was *Gehorsam* ist, noch wisse es, was *befehlen* heisst, wenn andere seinetwegen etwas thun. Die Wörter *gehorchen* und *befehlen*, noch mehr die Ausdrücke *Pflicht* und *Schuldigkeit* sind also aus seinem Wörterbuche zu streichen; dagegen werden die Wörter: *Kraft, Notwendigkeit, Ohnmacht, Zwang* einen weiten Raum darin einnehmen. Schon den Launen des kleinen Kindes darf der Erzieher nicht nachgeben und sich durch das aus Eigen-

sinn entspringende Weinen nicht bewegen lassen. Das einzige Mittel, die Kinder von solchem Weinen zu heilen, ist, nicht darauf zu achten. Niemand bemüht sich gerne unnütz, sogar die Kinder nicht. Zwar sind sie in ihren Versuchen hartnäckig; allein wenn eure Standhaftigkeit grösser ist als ihre Hartnäckigkeit, so werden sie es überdrüssig und versuchen es nicht wieder. Auf diese Weise erspart man ihnen Thränen und gewöhnt sie, nur dann zu weinen, wenn der Schmerz sie dazu zwingt. Frühzeitig soll demnach der Zögling sich in das schwere Joch der Notwendigkeit fügen lernen, das die Natur dem Menschen auferlegt. Er soll diese Notwendigkeit in den *Dingen* erblicken, nie in den *Launen der Menschen.* Soll er sich einer Sache enthalten, so verbiete sie ihm nicht, sondern verhindere ihn, sie zu thun. Nie darf man die *Strafe* als solche über die Kinder verhängen, sondern sie muss immer als eine *natürliche Folge ihrer bösen Handlungen* eintreten. Demgemäss wird man z. B. gegen das Lügen keine Reden halten und die Kinder wegen einer Lüge nicht eigentlich strafen, sondern es so einrichten, dass alle schlimmen Wirkungen der Lüge, z. B. dass man einem nichts glaubt, auch wenn er die Wahrheit sagt, sie treffen, wenn sie gelogen haben."

Diese Theorie veranschaulicht Rousseau recht deutlich in folgendem Beispiel: „Euer eigensinniges Kind verdirbt alles, was in seine Hände kommt. Erzürnt euch nicht darüber; setzt ihm alles, was es zerbrechen könnte, aus dem Wege. Es zerbricht das Gerät, dessen es sich bedient; gebt ihm nicht sogleich anderes, lasst es das Unangenehme des Entbehrens empfinden. Es zerbricht die Fenster seines Zimmers; lasst den Wind Tag und Nacht hereinblasen, unbekümmert darum, ob es sich Erkältungen zuziehe; denn es ist besser, es erkälte sich, als dass es ein Thor bleibe. Beklagt euch nie über die Unannehmlichkeit, die es euch verursacht; aber sorgt dafür, dass es selbst sie zuerst empfinde. Lasst endlich die Scheiben wieder einsetzen, ohne ein Wort zu verlieren. Zerschlägt es dieselben abermals, so wendet ein anderes Verfahren an; sagt ihm trocken, aber ohne Zorn: „Die Fenster gehören mir; ich habe sie einsetzen lassen; ich will sie vor Beschädigung bewahren." Hierauf sperrt es an einen dunkeln Ort ohne Fenster ein. Bei diesem neuen, unerhörten Verfahren fängt es an zu schreien und zu toben; aber niemand hört darauf. Endlich ermüdet es und schlägt einen andern Ton an; es klagt und seufzt.

Ein Diener erscheint; der Starrkopf bittet denselben, ihn zu erlösen. Jener erwidert: „Ich habe auch Scheiben, die ich bewahren muss,“ und geht fort. Endlich, nachdem das Kind daselbst einige Stunden zugebracht hat, also lange genug, um sich zu langweilen und die Erinnerung daran zu behalten, bringt es jemand auf den Gedanken, euch ein Übereinkommen vorzuschlagen, nach welchem ihr ihm die Freiheit wieder schenken wollet, es selbst aber keine Fensterscheiben mehr zerbrechen wolle. Eifrig ergreift es den Vorschlag. Es macht euch diesen Vorschlag, und ihr nehmt ihn mit den Worten an: „Das ist vernünftig und vorteilhaft für uns beide; warum bist du nicht eher auf diesen guten Gedanken gekommen?“ Hierauf werdet ihr es, ohne eine besondere Beteuerung seines Versprechens zu verlangen, freudig umarmen und in sein Zimmer führen und werdet dieses Übereinkommen für heilig und unverbrüchlich halten. Welchen Begriff von der Heilighaltung der Versprechungen wird es sich auf diesen Vorgang hin bilden? Ich glaube nicht, dass ein nicht schon verdorbenes Kind nach einer solchen Behandlung je wieder sich beikommen liesse, mit Absicht ein Fenster zu zerbrechen.“

Es ist klar, dass solche Massregeln in den meisten Fällen praktisch undurchführbar wären und dass intelligente Kinder diese Schliche ihrer Erzieher bald durchschauen und dadurch weit mehr erbittert würden als durch vernünftige Befehle und offen zugefügte gerechte Strafen. Aber diese Theorie Rousseaus ist die Konsequenz seiner falschen Voraussetzung, dass alle natürlichen Triebe des Menschen gut seien. Aus diesem Grunde verlangt er für den Knaben eine vollständige Freiheit und will von Gehorsam und sittlicher Gewöhnung in der Erziehung nichts wissen.

Ebenso will Rousseau seinem Knaben vor dem zwölften Jahre keine *Belehrungen* über das sittliche Verhalten erteilen. „Die erste Erziehung muss eine rein negative sein,“ sagt er; „ihre Aufgabe ist nicht, Tugend oder Wahrheit zu lehren, sondern das Herz vor Lastern und den Geist vor Irrtümern zu bewahren. Vor dem Alter der Vernunft ist man nicht fähig, moralische Begriffe, die sich nicht auf unser Wohlsein beziehen, zu erfassen. Man vermeide also die Wörter von solchen Begriffen, damit das Kind sich nicht falsche Vorstellungen bilde. Gib deinem Zögling keinerlei Lehren durch Worte; er soll seine Lehren nur durch die *Erfahrung* erhalten.“ Kinder durch vernünftige Auseinandersetzungen

überzeugen zu wollen, wie Locke vorgeschlagen, erscheint Rousseau thöricht.

In Übereinstimmung mit diesen Gedanken heisst es in Rousseaus Charakteristik des zwölfjährigen Emils: „Er lässt sich weder durch Autorität, noch durch das Beispiel bestimmen und handelt und spricht nur, wie es ihn gut dünkt. Er hat nur wenige moralische Begriffe, wie z. B. diejenigen von Freiheit und Eigentum. Sprecht ihr ihm von Pflicht oder Gehorsam, so versteht er euch nicht; befehlt ihr ihm etwas, so wird er euch nicht begreifen. Sagt ihr ihm aber: „wenn du mir das zu Gefallen thust, so werde ich dir gelegentlich wieder etwas zu Gefallen thun," so wird er augenblicklich sich beeifern, euern Wunsch zu erfüllen; denn nichts ist ihm lieber, als seine Herrschaft zu erweitern und Rechte an euch zu erwerben, die er für unverletzlich hält."

Nicht viel anders steht es mit der Sittlichkeit Emils in seinem fünfzehnten Jahre, indem Rousseau von ihm sagt: „Er ist arbeitsam, mässig, geduldig, kräftig, mutvoll. Er hat alle Tugenden, die sich auf ihn selbst beziehen, während ihm zu den gesellschaftlichen noch die Einsicht fehlt. Er betrachtet sich ohne Rücksicht auf andere und findet es gut, dass auch andere sich nicht um ihn kümmern. Wie er von niemand etwas verlangt, so glaubt er auch niemand etwas schuldig zu sein. Er steht allein da in der menschlichen Gesellschaft und rechnet auch nur auf sich allein."

Allerdings lernt Emil, welcher bis zum zwölften Jahre nur der *Notwendigkeit* folgte, in der folgenden Periode auch das *Nützliche* erkennen und in seinem Handeln sich danach richten, aber er thut dies nur, soweit er es für sich selbst nützlich findet, und kümmert sich um anderer Wohl nicht.

Von der *Zucht* im gewöhnlichen Sinne ist demnach bei Rousseau keine Rede. Nach seinen Ansichten hat der Erzieher weder durch sittliche Lehren, noch durch seine Autorität und sein Beispiel, noch durch Gebote und Verbote, Ermahnungen und Warnungen, noch durch Lob und Tadel, noch durch Strafen und Belohnungen auf den Zögling einzuwirken; dieser weiss nichts von Gehorsam und Pflicht und hat sich in seinem Wollen und Handeln in keiner Weise nach dem Willen seines Erziehers zu richten, sondern „so zu reden und zu handeln, wie es ihn gut dünkt."

Rousseaus Zögling ist also durch und durch ein Egoist und folgt nur seinen egoistischen Trieben.

Erst im Jünglingsalter können sich nach Rousseaus Ansicht auch die *gesellschaftlichen* Tugenden ausbilden. Der Zögling wird in die Gesellschaft der Menschen eingeführt, um sie kennen zu lernen und die richtige Stellung zu ihr einzunehmen. Als Grundlage der Sittlichkeit betrachtet Rousseau die *Selbstliebe,* welche den Menschen antreibt, für seine Erhaltung zu sorgen. Die Schwäche und Hilfsbedürftigkeit des Kindes wecken seine Anhänglichkeit und Liebe zu denen, welche ihm beistehen uud für seine Erhaltung sorgen. „Das erste Gefühl des Kindes ist die Liebe zu sich selbst, und das zweite, das aus diesem hervorgeht, ist die Liebe zu denen, die ihm nahestehen und ihm Gutes erweisen." Im Jünglingsalter erwachen die Gefühle der Freundschaft und Liebe. Durch den Anblick Unglücklicher wird er zu Mitleid und Hilfe angeregt, und so bilden sich unter der weisen Leitung des Erziehers allmählich alle Tugenden in ihm aus.

e. **Die religiöse Erziehung** Emils wird ebenfalls auf das Jünglingsalter verschoben. Vorher kommen weder religiöse Belehrungen, noch irgendwelche Andachtsübungen vor. „Im fünfzehnten Jahre weiss Emil noch nicht, ob eine Seele hat. Vielleicht erfährt er es im achtzehnten noch zu früh," sagt Rousseau; denn die Kinder können die Glaubenslehren nicht begreifen und nicht glauben. Gott, an den man sie glauben lehren will, ist ihnen ein blosser Name. „Hüten wir uns, denen die Wahrheit zu verkündigen, die nicht imstande sind, sie zu verstehen; denn das hiesse an die Stelle der Wahrheit den Irrtum setzen wollen. Der grosse Nachteil falscher, niedriger und unwürdiger Vorstellungen von der Gottheit, die man in den Kindern hervorruft, besteht darin, dass dieselben das ganze Leben hindurch darin bleiben." Daher soll Emil erst nach seinem fünfzehnten Jahre religiöse Belehrungen erhalten. Aber Rousseau will ihn nicht zu irgend einer bestimmten Religion erziehen, sondern nur in den allgemeinen, allen Religionen gemeinsamen Wahrheiten unterrichten. Denn auf die Frage: „In welcher Religion wollen wir Emil erziehen?" antwortet er: „In gar keiner; wir wollen ihn nur in den Stand setzen, die zu wählen, zu welcher ihn der beste Gebrauch seiner Vernunft führen wird."

Wie dies geschehen solle, zeigt er in dem *„Bekenntnis eines savoyischen Vikars"*, welchem Rousseau seine eigenen religiösen Anschauungen in den Mund legt. Rousseau lässt diesen savoyischen Vikar sein Glaubensbekenntnis einem sittlich verirrten Jüng-

ling ablegen, um diesen wieder auf den rechten Weg zu führen. Aufrichtig bekennt der Geistliche, wie er selbst am kirchlichen Glauben vollständig irre geworden und aus seinen quälenden Zweifeln erst durch stilles Nachdenken über sich selbst und über die Natur zu religiösem Glauben und sittlichen Grundsätzen gelangt sei. Aus der Betrachtung der weisen Ordnung, der Harmonie und Gesetzmässigkeit der Natur schöpft er die Überzeugung, welche er in die Worte zusammenfasst: „Ich glaube, dass die Welt durch einen weisen und mächtigen Willen regiert werde; ich sehe es, oder vielmehr ich empfinde es, und es ist wichtig für mich, dies zu wissen . . . Dieses Wesen nun, welches will und kann, dieses durch sich selbst thätige Wesen, welches das All bewegt und alle Dinge ordnet, nenne ich *Gott.* Ich verbinde mit diesem Namen die Idee von Verstand, Macht, Willen und die Idee der Güte . . . Ich bete die höchste Macht an und bin gerührt von ihren Wohlthaten. Ich bedarf keiner Unterweisung für diesen Kultus; die Natur selbst gibt ihn mir ein.“

„Der Mensch ist ein in seinen Handlungen freies Wesen und als solches von einer immateriellen Substanz beseelt. . . Ist die Seele immateriell, so kann sie den Körper überleben.“ Weiter zeigt nun der Geistliche, wie tröstlich der Glaube an die *Unsterblichkeit* der Seele sei, da der Mensch nach dem Tode von seinen Fehlern befreit werde und erst dann zu einem vollkommenen Leben gelange. Der Mensch ist mit Liebe zum Wahren und Guten ausgestattet, aber auch der Sinnlichkeit und den Leidenschaften ausgesetzt. Sein zuverlässiger Führer zur Tugend ist das *Gewissen*, das allen Menschen angeboren ist. „O Gewissen, Gewissen! göttlicher Instinkt, unsterbliche und himmlische Stimme, sicherer Führer eines unwissenden, aber verständigen und freien Wesens, untrüglicher Richter über Gutes und Böses, der du den Menschen zur Gottähnlichkeit erhebst, auf dir beruht die Vortrefflichkeit seiner Natur und die Sittlichkeit seiner Handlungen!“

„Allein wenn der Mensch nicht auf die Stimme des Gewissens hört; wenn es allzuoft abgewiesen wird, so ermüdet es endlich und spricht nicht mehr zu uns.“ Dann erliegt der Mensch der Sinnlichkeit. Den freudigen Willen, das Gute zu thun, verleiht ihm nur der Glaube an Gott. Dieser ist die Quelle der Tugend. „Alle Pflichten des natürlichen Gesetzes, welche durch die Ungerechtigkeit der Menschen fast aus meinem Herzen verwischt waren,

graben sich darin wieder ein im Namen der ewigen Gerechtigkeit, die sie mir auflegt und es wahrnimmt, wenn ich sie erfülle; und in dieser Erfüllung finde ich die wahre Glückseligkeit."

Diese *„natürliche"* Religion, zu welcher der richtige Gebrauch der Vernunft den Menschen führen soll, erklärt der savoyische Vikar für vollständig genügend, weil sie alle für die Tugend und die Glückseligkeit des Menschen wesentlichen religiösen Gedanken und sittlichen Grundsätze enthalte. Die *positive* Religion aber, welche sich auf eine *übernatürliche Offenbarung* stützt, erklärt er teils für *überflüssig,* weil sie der natürlichen nichts Wesentliches beifügen könne, teils für *widersinnig,* weil die positiven Religionen sich gegenseitig und vielfach auch der Vernunft widersprechen. Doch gesteht er zu, dass die positiven Religionen den Menschen auch zum Heile dienen können, sofern man sie in richtiger Weise benütze. „Ich halte sie alle für gut, wenn man Gott darin nur in angemessener Weise dient. Der wahre Gottesdienst ist der Dienst des Herzens. Diese Huldigung verwirft Gott nicht, wenn sie aufrichtig ist, unter welcher Form sie ihm auch dargebracht wird."

Mit Begeisterung spricht der Geistliche auch von der *Bibel* und von *Jesus,* wie folgende Stellen zeigen: „Ich gestehe dir, dass die Majestät der heiligen Schriften mich in Erstaunen setzt, und dass die Heiligkeit des Evangeliums zu meinem Herzen spricht. Betrachte die Bücher der Philosophen mit allem ihrem Gepränge; wie unbedeutend erscheinen dieselben doch im Vergleich mit diesem!" Jesus stellt er hoch über die tugendhaftesten und weisesten Menschen, wie er dies durch einen Vergleich zwischen Jesus und Sokrates darstellt. Von Jesus sagt er: „Welche Sanftmut, welche Reinheit in seinen Sitten! Welch rührende Anmut in seinen Belehrungen! Welche Erhabenheit in seinen Grundsätzen! Welch tiefe Weisheit in seinen Reden! Welche Geistesgegenwart, welche Feinheit und welche Genauigkeit in seinen Antworten! Welche Herrschaft über seine Leidenschaften! Wo ist der Mensch, wo ist der Weise, der ohne Schwäche und ohne Prahlerei so zu handeln, zu leiden und zu sterben versteht?"

Zum Schlusse gibt der savoyische Geistliche dem Jüngling die Mahnung: „Mein Sohn, erhalte deine Seele stets in dem Zustande, dass sie die Existenz eines Gottes wünscht, und du wirst niemals an seinem Dasein zweifeln. Für welche Partei du dich

übrigens auch entscheiden magst, so bedenke stets, dass die Pflicht der Religion unabhängig von den Satzungen der Menschen, dass ein rechtschaffenes Herz der wahre Tempel Gottes ist, und dass in allen Ländern und in jeder Sekte es als die Hauptsumme des Gesetzes erscheint, Gott über alles zu lieben und den Nächsten als sich selbst. ... Bleibe stets der Wahrheit getreu oder dem, was in der Einfalt deines Herzens als solche erscheint, ohne dich jemals durch Eitelkeit oder Schwachheit davon abwendig machen zu lassen. Scheue dich nicht, vor den Philosophen Gott zu bekennen; wage es, den Unduldsamen Humanität zu predigen. Sage, was wahr ist; thue, was gut ist. Darauf kommt es an, dass der Mensch auf Erden seine Pflicht erfüllt, und dass man für sich arbeitet, indem man dabei seiner selbst vergisst. Mein Sohn, der Eigennutz täuscht uns; nur die Hoffnung des Gerechten täuscht nimmer."

Bei aller Wärme dieser Ermahnungen würden sie einen Menschen doch nicht zu wahrer Religiosität führen, wenn die Religion nicht schon von seiner Kindheit an vor allem durch *den religiösen Geist und das fromme Leben der Familie* tief in seine Seele eingepflanzt wäre; denn noch so schöne Belehrungen vermögen wenig Frucht hervorzubringen, wenn der Mensch sich nicht mit *gläubigem Gemüt* in die Religion *hineingelebt* hat; und an diesen wichtigsten Erfordernissen fehlt es der von Rousseau empfohlenen religiösen Erziehung.

Was die *Mädchen* betrifft, so stellt Rousseau für ihre Erziehung andere Grundsätze auf als für diejenige der Knaben. So auch hinsichtlich der *religiösen* Erziehung. Während von Emil bis nach dem fünfzehnten Jahre alle Religion vollständig fern gehalten wird, verlangt Rousseau, dass die Mädchen schon in ihrer Kindheit in die Religion eingeführt werden, und während der Knabe in keiner bestimmten Religion erzogen werden und von jeder Autorität frei bleiben soll, ist dagegen der Glaube des Mädchens der *Autorität* unterworfen. „Jedes Mädchen soll die Religion ihrer Mutter, jede Frau diejenige ihres Mannes haben." Daher sind den Mädchen die religiösen Lehren ohne viel Begründung darzubieten. Aber auch sie sollen nicht in den der Vernunft widersprechenden Glaubenslehren, sondern in den zur Sittlichkeit führenden Lehren unterrichtet werden. Auch die *sittliche* Erziehung der Mädchen steht in einem schroffen Gegensatz zu derjenigen der Knaben; denn während Rousseau für die Knaben eine vollständige Freiheit gegen-

über jeder menschlichen Autorität verlangt, sollen die Mädchen frühe an *Gehorsam* gewöhnt werden.

Dieser grelle Widerspruch in Rousseaus Theorie über die Knaben- und die Mädchenerziehung hat seinen Grund in der dem alten Heidentum entlehnten Anschauung, dass dem Weibe nur eine niedrige Stellung, dem Manne dagegen die unbedingte Herrschaft zukomme.

3. **Die pädagogische Bedeutung Rousseaus.** Um ein gerechtes Urteil über Rousseau zu fällen, müssen wir uns seine teilweise verfehlte Erziehung, sowie die Anschauungen und die laxen Sitten seiner Zeit vergegenwärtigen. Wenn auf der einen Seite die Ideen seines Zeitalters seinen Geist mächtig anregten und ihm reiche Nahrung boten, so übte auf der andern Seite die schreckliche Sittenverderbnis, die damals namentlich in Frankreich herrschte, auch einen schlimmen Einfluss auf ihn aus. Er war ein Kind seiner Zeit, in welchem sich ihre guten und ihre schlechten Seiten widerspiegelten. Sein Leben war nicht frei von sittlichen Verirrungen, und sein Wille zeigte sich gegenüber seiner starken Sinnlichkeit oft schwach. Gegen seine eigenen Kinder war er herzlos, und in seiner Thätigkeit als Erzieher kann er uns kein Vorbild sein.

Als *Schriftsteller* gefällt er sich oft in verblüffenden Paradoxien und Übertreibungen, mischt Wahres und Falsches durcheinander, verfällt zuweilen in Widersprüche und verficht seine Ansichten vielfach mit allerlei Scheingründen in bestechendem Gewande. Oft erscheint er uns als ein schwärmerischer Träumer, welcher mit seiner feurigen Einbildungskraft allerlei phantastische Traumgebilde entwirft, die keiner Verwirklichung fähig sind, wie er selbst sagt: „Meine Träume laufen häufig in Betrachtungen, meine Betrachtungen noch häufiger in Träume aus.“ Freudige Zustimmung und lebhafter Widerspruch wechseln daher beim Lesen seiner Schriften oft miteinander ab.

Bewundern aber müssen wir seinen ausserordentlich reichen, vielseitig begabten Geist und seine lebhafte Phantasie, sein tief empfindendes Gemüt und seine glühende Begeisterung für Menschenglück und Freiheit, seinen unbeugsamen Freiheitssinn und seinen unerschrockenen Mut, seinen geistreichen Stil und seine hinreissende Beredsamkeit.

Mitten in einer materialistischen Strömung huldigte Rousseau dem kühnsten Idealismus; gegenüber der nüchternen Verstandes-

richtung vieler Zeitgenossen machte er die Rechte des fühlenden Herzens geltend und ohne Furcht vor den französischen Religionsspöttern seiner Zeit trat er als überzeugter Bekenner der Religion auf.

In *pädagogischer* Hinsicht hat Rousseau nicht sowohl durch die einzelnen in seinem Emil aufgestellten Lehren, in denen er sich vielfach an Locke und Andere anschloss, als vielmehr durch den *neuen Geist,* von welchem das ganze Werk getragen ist, durch das originelle Bild einer von der Geburt bis zur vollständigen Reife des Menschen nach den gleichen Grundsätzen durchgeführten Erziehung, durch das *allgemeine Interesse,* das er für die Erziehung weckte, und durch die mächtige Begeisterung für ihre *idealen* Ziele einen gewaltigen Einfluss auf die Mit- und Nachwelt ausgeübt.

Indem Rousseau sich in einen völligen Gegensatz zur bisherigen Erziehung stellte und dem alten Erziehungssystem ein ganz neues entgegensetzte, nötigte er die Erzieher, gründlicher über die Erziehung nachzudenken und die Pädagogik theoretisch und praktisch auf *neuen Grundlagen* aufzubauen.

Sodann hat Rousseau neben vielen irreführenden Lehren auch eine reiche Fülle von wichtigen pädagogischen Wahrheiten ausgesprochen und sie mit solcher Wärme verkündigt, dass sie seither zum Gemeingut der Pädagogik geworden sind.

Von diesen sind namentlich folgende hervorzuheben:

a. Vor allem fordert Rousseau, dass die Erziehung *naturgemäss* sei. „Das Ziel der Erziehung ist das Ziel der Natur", sagt er, und der *Naturalismus* bildet daher die Grundlage seines Systems.

Freilich fasste Rousseau den Begriff *Natur* nicht in seiner ganzen Reinheit und Tiefe auf, indem er unter der Natur, welche dem Erzieher als Richtschnur dienen soll, den *Naturzustand* des Menschen im Gegensatze zur *Kultur* verstand und daher das Ziel der Erziehung in der Erhaltung und Entwicklung des *natürlichen Wesens* anstatt in der Unterordnung desselben unter den vernünftigen Willen erblickte. Auch betrachtete Rousseau das Kind in einseitiger Weise als ein nur sich selbst angehörendes, von der menschlichen Gesellschaft losgerissenes Wesen, weshalb in seiner Pädagogik die *socialen* Forderungen an die Erziehung nicht zu dem ihnen gebührenden Rechte kamen.

Dennoch war es eine grosse Errungenschaft, dass Rousseau durch seinen unerbittlichen Kampf gegen die Unnatur der damaligen Kultur und gegen die im Unterrichte herrschende einseitige Berücksichtigung der spätern Lebensstellung des Zöglings den Grundsatz zur Geltung brachte, dass die Erzieher sich nach der *Natur des Kindes,* nach seinem Entwicklungsgang und seinen Bedürfnissen zu richten und es in erster Linie zu einem *Menschen* und nicht für einen besondern Beruf oder Stand zu erziehen haben.

b. Daraus folgte ferner, dass Rousseau die Erziehung auf *die Anthropologie und die Psychologie* gründete, wodurch er sich ebenfalls ein grosses Verdienst um die Pädagogik erworben hat. Mögen auch manche seiner psychologischen Lehren unrichtig sein, so hat er doch die *psychologische Betrachtungsweise* in der Pädagogik zur Herrschaft gebracht. Zwar haben schon Comenius und andere Pädagogen vor Rousseau die Naturgemässheit der Erziehung verlangt; aber während Comenius die Erziehungslehre vielfach durch schöne Gleichnisse aus der äussern Natur veranschaulichte und begründete, hat Rousseau die *Natur des Kindes selbst* zum Gegenstande der Untersuchung und zur Grundlage seiner Pädagogik gemacht.

c. Von denjenigen pädagogischen Forderungen Rousseaus, welche einzelne Seiten der Erziehung betreffen, haben namentlich folgende zwei allgemeine Anerkennung gefunden: erstens hinsichtlich der *leiblichen* Erziehung seine energische Forderung, dass die Erzieher für eine *zur leiblichen Gesundheit, Kraft und Gewandtheit* führende *Leibespflege,* für *freie Bewegung, allseitige Übung* und *genügende Abhärtung* des Körpers sorgen, und zweitens in Bezug auf die *geistige* Erziehung, dass der Unterricht sich vor allem auf die *Sachen* und auf die eigene *Anschauung, Beobachtung* und *Erfahrung* der Schüler gründen und dass die gesamte Erziehung auf die *Selbstthätigkeit* und die *Selbständigkeit* des Zöglings im Denken und im Handeln hinarbeiten solle.

Wohl waren diese Forderungen schon vor ihm durch Montaigne, Locke, Ratke, Comenius und andere aufgestellt worden; aber erst die glänzende Darstellung und die feurige Beredsamkeit Rousseaus vermochten ihnen allgemeine Beachtung zu verschaffen.

Dagegen ist Rousseau in der Sorge für die *sprachliche* und die *geschichtliche* Bildung und für eine richtige Verbindung des Sach- und des Sprachunterrichts hinter andern Pädagogen, wie

namentlich Comenius, zurückgeblieben, und am wenigsten konnte seine Theorie für die *sittliche* und die *religiöse* Erziehung befriedigen.

Gleichwohl fanden die Ideen Rousseaus bei seinen gebildeten Zeitgenossen eine begeisterte Aufnahme, und während die Priesterschaft und die Staatsgewalt ihn verfolgten, jubelten ihm die Männer der Aufklärung freudig zu. Seine Gedanken klangen ihnen wie ein „Naturevangelium der Erziehung“.[1] Mächtig wurden die Geister durch sie angeregt. In den gebildeten Kreisen erwachte ein allgemeines Interesse für die Erziehung, und viele beschäftigten sich mit der Frage, wie die Erziehungslehre Rousseaus zur allgemeinen Anwendung gebracht werden könnte. Einzelne Männer wollten auch das Schulwesen wenigstens teilweise nach Rousseaus Anschauungen reformieren.[2] Allein zur Ausführung in den öffentlichen Schulen gelangten diese Reformpläne nicht.

Die ersten namhaften Versuche zur *praktischen Verwirklichung* der pädagogischen Ideen Rousseaus wurden in Deutschland und in der Schweiz durch die *Philanthropisten* gemacht.

III. Die Philanthropisten.

Die Wirksamkeit der Philanthropisten gehört dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts an und reicht noch in das 19. Jahr-

---

[1] Ausspruch Goethes.

[2] So erschien ein Jahr nach Rousseaus Emil von dem Staatsprokurator *De la Chalotais* eine Schrift: *„Versuch einer nationalen Erziehung“*, in welcher der Verfasser viele Gedanken Rousseaus, unter Vermeidung seiner Einseitigkeiten, zu einem Erziehungssystem *für den ganzen Staat* zu verarbeiten suchte. Nach seiner Meinung sollte *der Staat* die Organisation des Schulwesens an die Hand nehmen, die einfachsten Unterrichtsmethoden aufsuchen und die geeigneten Bücher für die Schulen verfassen lassen. Gleich Rousseau verlangt auch De la Chalotais, dass der Unterricht der Natur folge, von den Sinneswahrnehmungen ausgehe und die realen Gegenstände in weitgehendem Masse berücksichtige. Ebenso legt er auf die Leibesübungen grosses Gewicht und verlangt daher, dass in den Schulen die Gymnastik betrieben werde. Dagegen weicht er von Rousseau darin ab, dass nach seiner Ansicht das Kind schon vor dem zehnten Jahre im Lesen, Schreiben, Rechnen und in den Realien unterrichtet werden und vom zehnten Jahre an auch fremde Sprachen lernen soll. Für die religiöse Bildung der Kinder fordert er eine auf die biblische Geschichte und die Betrachtung der Natur gegründete einfache Belehrung in den Hauptwahrheiten des Christentums.

hundert hinein. *Philanthropisten* oder Menschenfreunde werden sie genannt, weil sie für eine menschenfreundliche Erziehung wirkten und die damals herrschende barbarische Schulzucht durch eine milde, freundliche Behandlung der Jugend, das mühevolle, gedächtnismässige Lernen durch einen leichten, angenehmen Unterricht ersetzen und auch für das leibliche Wohlbefinden der Kinder in richtiger Weise sorgen wollten. Die Erziehungsstätten sollten in Stätten der Menschenfreundlichkeit umgewandelt und dadurch die Kinder selbst zu Menschenfreunden erzogen werden.

Im allgemeinen lehnten sich die Philanthropisten an Rousseau an, wichen jedoch auch in vielem von ihm ab und schufen so ein selbständiges Erziehungssystem, das mit dem Worte *Philanthropismus* bezeichnet wird.

1. Basedow.

1. **Basedows Leben und Wirken.** Der Begründer des Philanthropismus ist *Basedow,* der Sohn eines Perückenmachers in Hamburg.[1] Sein Vater war rauh und hart und seine Mutter schwermütig. Daher erfuhr Basedow in seinem Elternhause wenig Liebe, und es kam so weit, dass er der harten Behandlung seines Vaters entfloh und bei einem Landarzt in Dienst trat. Hier wurde ihm eine freundliche Behandlung zu teil. Sein Herr, der die reiche Begabung des Knaben erkannte, veranlasste ihn zur Rückkehr ins elterliche Haus und zum Besuche des Gymnasiums. Nachdem Basedow das Gymnasium durchlaufen hatte, studierte er Theologie. Da sein Vater nicht genügend für ihn sorgte, so musste er sich seinen Lebensunterhalt durch Privatstunden und Anfertigung von Gelegenheitsgedichten erwerben und hatte also schon in seiner Jugend mit grossen Hindernissen zu kämpfen. Durch seine harte Jugendzeit wurde zwar seine Willenskraft gestählt, aber auch eine ge-

---

[1] *Johann Bernhard Basedow* lebte von 1724 bis 1790. Früher wurde das Jahr 1723 als das Geburtsjahr Basedows angegeben. Oberschulrat von Sallwürk wies aber in Reins Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik nach, dass Basedow 1724 geboren sei. Demnach hat er das nämliche Geburtsjahr wie Kant und Klopstock. Er wurde 1749 Hauslehrer, 1753 Professor an der Ritterakademie zu *Soroe,* und 1761 am Gymnasium zu *Altona.* 1768 trat er als Reformator des Erziehungswesens auf. 1771 nach *Dessau* berufen, gründete er hier 1774 das *erste Philanthropin* und gab im nämlichen Jahre sein *Elementarwerk* heraus.

wisse Herbheit in seinem ganzen Wesen entwickelt, die auch im spätern Leben hervortrat.

Nach Beendigung seiner Studien wurde er *Hauslehrer*. Seinen siebenjährigen Zögling unterrichtete er im Latein nicht durch grammatische Regeln, sondern hauptsächlich durch unterhaltende Gespräche über Dinge aus dem kindlichen Anschauungskreise. Als der Knabe eine genügende Fähigkeit im Betrachten und Besprechen der Dinge erlangt hatte, benützte Basedow den Orbis pictus des Comenius als Lehrmittel und legte dabei grosses Gewicht auf die Übung der Sinne und auf eine klare Auffassung der Dinge.

Die guten Resultate, die er mit seinem Zögling erzielte, und eine Schrift, in welcher er seine Methode darstellte, bewirkten, dass er von der dänischen Regierung als Professor der Moral und der schönen Künste an die Ritterakademie in *Soroe* gewählt wurde. Da er aber in seinen Vorlesungen und Schriften kirchliche Lehren bekämpfte, so wurde er an das Gymnasium in *Altona* versetzt. Hier geriet er wegen seiner religiösen Richtung mit der Geistlichkeit, namentlich mit dem aus dem Streite mit Lessing bekannten Hauptpastor Götze in Hamburg, in einen heftigen Streit. Basedow war aber keineswegs ein Religionsverächter; denn wenn er auch manche kirchliche Lehre, wie z. B. die Lehre von der Dreieinigkeit, bekämpfte, so hielt er doch den Glauben an Gott und an die Unsterblichkeit der Seele fest und betrachtete die Religion als die sicherste Stütze der Tugend. Trotzdem wurde er samt seiner Familie vom Abendmahle ausgeschlossen, und seine Schriften wurden bei hoher Strafe verboten.[1] Aber auch unter dieser Verfolgung blieb er seiner Überzeugung treu und verfocht sie mit aller Entschiedenheit.

Durch Rousseaus Emil angeregt, fasste Basedow den Entschluss, der Reformator des Erziehungswesens zu werden, und da er, unter Belassung des Gehaltes aus seinem Lehramte entlassen wurde, konnte er sich nun ungeteilt seiner neuen Aufgabe widmen.

Mit Feuereifer ging er ans Werk und veröffentlichte eine Schrift, in welcher er den *Menschenfreunden und einflussreichen Männern die Wichtigkeit der Schulen und Studien und ihren Einfluss auf die allgemeine Wohlfahrt* vor Augen stellte und zugleich den Plan zu einem *Elementarwerk* des gesamten elemen-

[1] In Lübeck wurden Basedows Schriften sogar verbrannt.

taren Wissens vorlegte. Zur Ausführung dieses Werkes forderte er von den Regierungen und Menschenfreunden die erforderliche Unterstützung.[1]

Basedows Aufruf weckte in den gebildeten Kreisen einen mächtigen Wiederhall; denn die damalige Zeit der Aufklärung war seinen Ideen günstig, und bald hatte er die zur Erstellung seines Elementarwerkes erforderliche Summe in den Händen.[2] Über die ihm anvertrauten Gelder und ihre Verwendung legte er öffentlich Rechenschaft ab, und unermüdlich arbeitete er nicht nur am Elementarwerk, sondern auch an andern Schriften, die zur Verbreitung und Anwendung seiner Erziehungsideen dienen sollten.[3]

Bald bot sich ihm nun auch ein eigener Wirkungskreis, der für die Verwirklichung seiner Reformpläne von grosser Bedeutung war, indem ihn der edle Fürst von Anhalt-Dessau zur Ausführung seines Werkes nach *Dessau* berief.

Zunächst beendigte Basedow hier mit Hilfe tüchtiger Mitarbeiter sein *Elementarwerk*, das mit 100 Kupfertafeln ausgestattet und mit ausführlichen Beschreibungen und Erklärungen versehen, als ein „neuer Orbis pictus" das gesamte allgemeine Wissen vom Beginne des Unterrichts bis zum akademischen Alter in anschaulicher Weise darzustellen suchte.[4]

Gleich nach Beendigung seines Elementarwerkes gründete Basedow in *Dessau* mit Unterstützung des Fürsten und anderer Gönner das *erste Philanthropin,* d. h. eine Erziehungsanstalt der Menschenfreundlichkeit, um darin zu zeigen, wie seine Erziehungsgrundsätze praktisch zu verwirklichen seien. Im Philanthropin sollten „Reiche für Geld zu Menschen gebildet, Ärmere für wenig Geld

---

[1] Diese bedeutungsvolle Schrift, mit welcher Basedow 1768 vor die Öffentlichkeit trat, trägt den Titel: *„Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss auf die öffentliche Wohlfahrt."* — Inwiefern Basedow aus der 1763 erschienenen Schrift des französischen Staatsprokurators *De la Chalotais* geschöpft habe, ist noch nicht abgeklärt.

[2] Von Fürsten und andern Gönnern erhielt Basedow für sein Werk die ansehnliche Summe von 15,000 Thalern.

[3] Von diesen ist vor allem Basedows *„Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker"* (1770) zu nennen. Ausserdem gab er auch neue Lesebücher und andere Schriften heraus.

[4] Die Bilder des 1774 erschienenen Elementarwerkes stammen meistens von dem berühmten Kupferstecher *Chodowiecky.*

zu Schullehrern erzogen werden". Die letztern, welche man „Famulanten" nannte, wurden neben dem Unterrichte zu allerlei Diensten und zur Aufsicht verwendet.

Nach anderthalbjährigem Bestand des Philanthropins veranstaltete Basedow zur Förderung seines Werkes ein grosses Examen und erliess in einer besondern Schrift unter ruhmrednerischer Verherrlichung des Philanthropins und seiner grossartigen Leistungen eine allgemeine Einladung zur Teilnahme an der Prüfung.[1] Es fand sich denn auch eine grössere Anzahl hervorragender Männer von nah und fern ein, und das Examen hinterliess im ganzen einen günstigen Eindruck. Namentlich erweckte das erst siebenjährige Wunderkind Emilie, Basedows Töchterchen, durch seine ausserordentliche Fertigkeit im Französischen und Lateinischen, sowie im Rechnen allgemeines Erstaunen.

Neben Basedow wirkten mehrere bedeutende Männer als Lehrer im *Philanthropin,* wie *Wolke,* der schon früher Basedows Mitarbeiter am Elementarwerk war und auch die kleine Emilie Basedow unterrichtete, sodann *Campe, Salzmann* und mehrere andere.[2]

Die Anzahl der Zöglinge stieg bald über 50, und viele menschenfreundliche Männer erwarteten von dieser Erziehungsanstalt eine heilsame Erneuerung des gesamten Erziehungswesens.

Allein Basedow war nicht der geeignete Mann, um eine solche Anstalt zu leiten. Zu dieser schwierigen Aufgabe fehlte ihm das erforderliche Mass von Ruhe, Besonnenheit, Selbstbeherrschung und Takt. Bei seinem heftigen, launenhaften Charakter geriet er mit seinen Mitarbeitern, namentlich mit dem fleissigen, aber eigensinnigen Wolke, in ärgerliche Streitigkeiten. Um dem drohenden Zerfall der Anstalt vorzubeugen, musste sich Basedow mit seinen Mitarbeitern in die Leitung des Philanthropins teilen und trat bald gänzlich von diesem zurück.[3]

Von nun an widmete er sich wieder eifrig der theologischen und pädagogischen Schriftstellerei. Durch mancherlei Angriffe, die gegen ihn gerichtet wurden, und durch den Mangel an innerer

[1] Im Jahre 1776.

[2] Von andern Lehrern des Philanthropins sind noch zu nennen: *Trapp,* welcher später als der erste Professor der Pädagogik an der Universität Halle wirkte, ferner *Simon, Olivier, Schweighäuser* u. a.

[3] Im Jahre 1778.

Befriedigung wurde sein Leben vielfach verbittert. Doch bezeugte er kurz vor seinem Tode seinem Sohne, dass er bei seinen Grundsätzen und religiösen Überzeugungen getrost und freudig sterben könne. Von seinem Wohlwollen für die Menschen zeugt noch seine letzte Weisung: „Ich will seciert sein zum Wohle meiner Mitmenschen." [1]

Über Basedows Leben und Charakter fällten seine Gegner ein sehr ungünstiges Urteil. [2] Allerdings zeigten sich in seinem Wesen mancherlei Schattenseiten, wie Launenhaftigkeit und Gereiztheit, Unruhe und Hast in der Verfolgung seiner Ziele, eine gewisse Selbstüberhebung und Ruhmredigkeit in der Lobpreisung seiner Methode, Neigung zu Streitsucht, ja zeitweise auch zu Trunk und Spiel. Aber auf der andern Seite zeigt sein Bild auch viele schöne Züge, wie seine feste Überzeugungstreue, seine rastlose Thätigkeit für das Wohl der Mitmenschen und sein Feuereifer für die Verbesserung der Erziehung. Reiche Begabung, unerschrockenen Mut und eine seltene Kunst, die Menschen für die Sache der Erziehung zu begeistern, konnten ihm auch seine Gegner nicht absprechen.

Gœthe, der in Gemeinschaft Lavaters mit Basedow zur Förderung der philanthropinischen Unternehmung eine Reise machte, schildert diesen als einen Mann, der sich nicht immer fein benahm, z. B. mit seinem unangenehmen Tabakrauch die Mitreisenden belästigte und über jedes Problem eifrig disputierte, der aber wieder ganz ruhig denken und schreiben konnte, wenn sein Gegner ihn verlassen hatte, und rastlos arbeitete. Auf dieser Reise kam es einmal vor, dass Basedow und Lavater bei Tische über ihrem eifrigen Disputieren das Essen vergassen, während Gœthe es sich vortrefflich schmecken liess und hernach über diese sonderbare Situation den bekannten Vers schrieb:

„Prophete rechts, Prophete links,
Das Weltkind in der Mitten."

Auch andere bedeutende Männer seiner Zeit, wie der Philosoph Kant und der edle, fein gebildete Ratsschreiber Iselin von Basel, anerkannten Basedows grosse Verdienste um das Erziehungswesen.

---

[1] Er starb 1790 in Magdeburg, wo er an einer Töchterschule zeitweise Unterricht erteilt hatte.

[2] So z. B. der Dichter Herder.

2. **Das Philanthropin zu Dessau und Basedows pädagogische Grundsätze.** Das Philanthropin zu Dessau sollte nach der Ansicht seines Gründers der Menschheit ein Muster zur Verwirklichung der neuen Erziehungsideen vor Augen stellen und zugleich eine Bildungsanstalt für Lehrer zur Verbreitung dieser Ideen sein.

Über den im Philanthropin herrschenden Geist schrieb Basedow in der Einladung zu dem grossen öffentlichen Examen: „Sendet Kinder zu glücklichem jugendlichem Leben in gewiss gelingenden Studien! Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich. Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings sorgt die Geistlichkeit hiesigen Orts. Die natürliche Religion aber und Sittenlehre ist der vorzüglichste Teil der Philosophie, für welchen wir selbst sorgen. Wir sind Philanthropisten, Kosmopoliten. ... Der Zweck der Erziehung muss sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig und so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann. — Memoriert wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleisse werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise; und doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart mindestens doppelt so viel Fortgang, als man in den besten Schulen oder Gymnasien gewöhnt ist. ... Die Jugend lernt, ohne viel zu sitzen, mehr ausser als in den Lehrstunden."

Die Erziehung hat nach Basedow den *Zweck,* „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten." Zur Erreichung dieses Zweckes sollten alle Zweige der Erziehung, *Leibespflege, Zucht* und *Unterricht* zusammenwirken.

Für die *leibliche* Erziehung wurde in Übereinstimmung mit Locke und Rousseau vortrefflich gesorgt. Die Zöglinge erhielten eine einfache, nahrhafte Kost. Ihre Kleidung war leicht und bequem und liess den Hals frei, während andere Knaben nach der damaligen Mode enge Kleider tragen mussten, welche die freie Bewegung hinderten. Gymnastik und Spiele, Baden, Schwimmen und Handarbeiten brachten den Zöglingen des Philanthropins reichliche Bewegung und Übung des Körpers. Zur Abhärtung war jeden Monat ein sogenannter *Kasualtag* eingerichtet, an welchem die Zöglinge über die Hälfte des Tages fasten, sich unter freiem Himmel oder in kalten Stuben aufhalten und des Nachts auf dem blossen Boden liegen mussten.

Auch in der *Zucht* herrschte Menschenfreundlichkeit und Milde. Wohl sollten die Zöglinge an Gehorsam und Tugend gewöhnt werden, aber ohne viele Befehle und ohne harte Strafen. An Stelle der in andern Schulen jener Zeit masslos angewendeten Körperstrafen kamen im Philanthropin folgende Strafen zur Anwendung: Verminderung der Meritenpunkte, Handarbeit während der Spielzeit, Einsperren in ein leeres Zimmer, wo der Bestrafte seine Kameraden beim fröhlichen Spiele hören konnte, aus hölzernen Geräten essen u. dgl.

Eine viel grössere Rolle als die Strafen spielten im Philanthropin die *Belohnungen*. Hierzu dienten vor allem die *Meritenpunkte* (Verdienstpunkte), die für Wohlverhalten und gute Leistungen der Zöglinge auf den *Meritentafeln* verzeichnet wurden. Wer eine genügende Anzahl Meritenpunkte erhalten hatte, wurde an bestimmten Wochentagen durch ein besseres Essen oder durch einen Orden oder durch andere Auszeichnungen belohnt.

Im *Unterrichte* legte Basedow das Hauptgewicht auf die *Sachkenntnisse*. Aber mit dem Sachunterricht wurde zugleich der Unterricht in den *Sprachen* betrieben, und die Kinder der gebildeten Stände erhielten schon vom siebenten Jahre an im *Französischen* und etwas später auch im *Lateinischen* Unterricht.

Die *Lehrgegenstände* des Philanthropins umfassten alle Fächer der Gymnasien und Realschulen, aber mit entschiedener Bevorzugung der *Realien* und der *modernen Sprachen*. Im ganzen Unterrichte wurde auf das *Praktische* und *Nützliche* hingearbeitet. Der für alle Zöglinge gemeinsame Religionsunterricht beschränkte sich auf die *natürliche Religion*, deren Hauptbegriffe Gott, Unsterblichkeit und Tugend waren, während in den Lehren der einzelnen Konfessionen nur die Angehörigen der betreffenden Kirche unterrichtet wurden.

Auf die *Methode* legte Basedow ein sehr grosses Gewicht, wie sein Ausspruch beweist: „Habt nur Methode, und ihr werdet erstaunt sein, wie viel eure Kinder in kurzer Zeit lernen.“ Er stellte folgende methodische Grundsätze auf: „Nicht viel, aber mit Lust und in elementarischer Ordnung, die vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet und in den Grundlagen keine Lücken noch Schwächen zurückbleiben lässt. Nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnis. ... Der Unterricht sei so *angenehm*, als er seiner Natur nach sein kann — *kein Zwang zum Fleiss!*“ Diesen

Grundsätzen entsprechend, wurde die „quälende Gedächtnisarbeit“ der bisherigen Schulen verworfen und um so grösseres Gewicht auf die *Anschauung* und auf das *Verständnis* des Lehrstoffes gelegt.

Um allen Unterricht auf die *Anschauung* zu gründen, ging man in der Naturkunde von wirklichen Gegenständen oder Abbildungen aus; in der Geographie dienten zwei auf einem freien Platze aufgeworfene Halbkugeln aus Erde als Veranschaulichungsmittel; die Geschichte wurde durch historische Bilder veranschaulicht und auch der fremdsprachliche Unterricht nach der Anschauungsmethode erteilt. Wie schon Comenius, so verband auch Basedow den Sach- uud den Sprachunterricht und legte im letztern auf die Übung im Sprechen grosses Gewicht.

Stets suchte man im Unterrichte das *Interesse* und die *Selbstthätigkeit* der Schüler zu erregen und ihnen das Lernen *angenehm* und *lieb* zu machen. Daher wurde der Unterricht häufig *spielend* betrieben. So trieb man das *Kommandierspiel,* in welchem der Lehrer auf französisch oder lateinisch allerlei kommandierte, was die Schüler auszuführen hatten, und das *Errratespiel* oder *Versteckspiel,* bei dem etwa der Name eines Tieres oder einer Pflanze auf die Rückseite der Wandtafel geschrieben und den Kindern zum Erraten aufgegeben wurde. Diese nannten nun auf französisch oder lateinisch alle möglichen Namen aus dem betreffenden Gebiete, bis einer den richtigen traf. Wer es erraten hatte, erhielt ein Stück Kuchen oder eine andere kleine Belohnung.

Um das Lesenlernen recht angenehm zu machen, benützte man dazu, wie es schon Locke vorgeschlagen hatte, Würfel und Kärtchen, auf denen die Buchstaben standen. Ja, Basedow kam sogar auf den Einfall, den Kindern gebackene Buchstaben zu geben, welche sie nach dem Lesen gleich auch essen durften.

Beim Unterrichte sollten die Zöglinge *so wenig als möglich sitzen,* täglich nicht über 3—4 Stunden.

Ein Blick auf die im Philanthropin durchgeführte Erziehung beweist, dass Basedow durchaus nicht ein unbedingter Anhänger Rousseaus war, wie häufig angenommen wurde, sondern auch viele von Comenius, Locke u. A. aufgestellte Grundsätze verwirklichte und gegenüber seinen Vorgängern eine unabhängige Stellung einnahm. Hatte er ja schon lange, bevor Rousseaus Emil erschien, im Unterrichte neue Wege eingeschlagen und seine Forderungen

auch theoretisch begründet. Auch später, als allerdings Rousseaus Buch ihn für die Umgestaltung des gesamten Schul- und Erziehungswesens begeisterte und seine pädagogischen Anschauungen wesentlich beeinflusste, wich er gleichwohl in wichtigen Dingen von Rousseau ab, wie z. B. darin, dass er eine *Gewöhnung der Kinder an Gehorsam und Tugend* forderte, den *Unterricht*, welchen Rousseau möglichst weit hinausschieben wollte, schon frühe begann, die Kinder auch in den fremden Sprachen und andern Fächern, die Rousseau ausschloss, unterrichtete und sie überhaupt nicht zu Naturmenschen, sondern zu Kulturmenschen und nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft erziehen wollte.

Lockes Einfluss auf Basedow zeigt sich namentlich in der sorgfältigen körperlichen Erziehung, in der Rücksicht auf das Praktische und Nützliche im Unterricht und im spielenden Lernen.

Mit *Comenius* stimmte Basedow in Bezug auf die Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts und in der energischen Forderung, dass der Unterricht auf die Anschauung zu gründen sei, überein.

Man muss sich aber aus den schon angeführten Gründen wohl hüten, das ganze pädagogische Wirken Basedows von frühern Pädagogen ableiten zu wollen. Er war originell genug, um ohne Rücksicht auf andere seine eigenen Wege zu gehen.

Das Philanthropin zu Dessau ging bald nach dem Tode seines Gründers ein.[1] Allein die in demselben befolgten Erziehungsgrundsätze wurden von den Mitarbeitern und Anhängern Basedows weiter verbreitet und in mehreren andern Philanthropinen verwirklicht.

Manches freilich, was Basedow in seinem Philanthropin eingeführt hatte, erwies sich bald als pädagogisch unhaltbar, wie z. B. die zu starke Anstachelung des Ehrtriebes durch die Meritentafeln u. dgl., die vielen sinnlichen Belohnungen, die Verwandlung der ernsten Lernarbeit in Spiel und das Jagen nach glänzenden Resultaten des Unterrichts.

Gleichwohl hat Basedow sich ein bleibendes Verdienst dadurch erworben, dass er eine allgemeine Begeisterung für die Verbesserung der Schulen und des Unterrichts weckte; dass er die neuen Erziehungsgrundsätze nicht nur in der Theorie aufstellte

[1] Im Jahre 1793.

wie Rousseau, sondern auch zu ihrer praktischen Verwirklichung selbst ernstlich Hand anlegte; dass er einer bessern Leibespflege und einer zweckmässigen Ausbildung des Körpers Eingang verschaffte; dass er anstatt durch rohe Zucht die Jugend vielmehr durch Freundlichkeit für das Gute zu gewinnen suchte; dass er den Lerneifer der Schüler nicht mehr durch Strafen, sondern vorzüglich durch eine bessere, auf die Anschauung gegründete Methode, durch Weckung des Interesses und durch Anregung zur Selbstthätigkeit anspornte, und endlich dass er auch für die Erstellung besserer Lehrbücher und die Heranbildung tüchtigerer Lehrer kräftig wirkte.

2. Salzmann.

1. **Salzmanns Leben und Wirken.** Der *bedeutendste Praktiker* unter den Philanthropisten ist Salzmann, der Gründer des berühmten Philanthropins zu *Schnepfenthal.*[1] Sein Vater war Pfarrer und pflanzte seinem Sohne durch die Bibel und durch fromme Betrachtung der Natur auf Spaziergängen schon frühe einen tief religiösen Sinn ein, den er sein ganzes Leben hindurch bewahrte. Noch in seinem hohen Alter bekennt Salzmann: „Meine ganze Ruhe und Zufriedenheit habe ich dem Vertrauen zu Gott zu verdanken, das mein guter Vater in mir begründete. Gott vergelte es ihm in Ewigkeit!"

Salzmann studierte Theologie und wirkte nach Beendigung seiner Studien als Pfarrer.[2] Obschon er ein frommer Prediger und eifriger Seelsorger war, musste er doch von seinen Amtsgenossen wegen seiner freien religiösen Anschauung mancherlei Anfeindungen erleiden.

Schon als Pfarrer beschäftigte sich Salzmann eifrig mit der Erziehung und las die eben damals so viel Aufsehen erregenden Schriften von Rousseau und Basedow. Praktisch bildete er sich, wie er selbst bekennt, durch die Erziehung seiner Kinder zum Pädagogen aus. Da er in der Seelsorge das grosse Elend im Volke kennen lernte und die Ueberzeugung gewann, dass die Ur-

---

[1] *Christian Gotthilf Salzmann* (1744—1811) wurde zu *Sömmerda*, einem Städtchen in der Nähe der Stadt Erfurt, wo sein Vater Pfarrer war, geboren. Vgl. über Salzmann: *Lindner*, Pädagogische Klassiker, 16. u. 17. Band, und *K. Richter*, Pädagogische Bibliothek, 2. u. 15. Band.

[2] Salzmann war zuerst Pfarrer in dem Dorfe *Rohrborn* nahe bei Erfurt und später in *Erfurt*.

sache desselben meistens in einer schlechten Jugenderziehung und in den aus dieser hervorgehenden Untugenden und Lastern liege, so trat er auch als pädagogischer Schriftsteller auf.

Voll Begeisterung für die Sache der Erziehung folgte er dann einem Rufe an das *Philanthropin zu Dessau* und wirkte dort einige Jahre als Lehrer und Schriftsteller segensreich.[1] Da aber diesem Philanthropin eine einheitliche Leitung fehlte und es auch an manchen andern Mängeln litt, so verliess Salzmann Dessau, um eine eigene Erziehungsanstalt zu gründen. Diese sollte unter einheitlicher Leitung stehen, den Charakter einer Familie tragen und auf dem Lande liegen, damit die Zöglinge dem Stadtleben fern bleiben und mit der Natur innig vertraut werden.

Nach diesem Plane gründete Salzmann eine Erziehungsanstalt zu *Schnepfenthal,* einem Landgute unweit Gotha.[2] Zum Ankaufe des Gutes schenkte ihm der Herzog von Gotha eine bedeutende Summe. Gleichwohl bereiteten ihm die grossen Kosten für die Gründung der Anstalt anfangs grosse Sorgen. Aber sein praktischer Sinn und sein unerschütterliches Gottvertrauen halfen ihm auch durch diese schwere Zeit hindurch. Als er eines Abends mit seiner Familie in bangen Gedanken am Fenster stand und den vollen Mond hinter dem nahen Walde aufgehen sah, ermunterte er sich und die Seinigen mit den schönen Worten Gellerts:

Schau über dich! Wer trägt der Himmel Heere?
Merk auf, wer spricht: Bis hierher! zu dem Meere?
Ist er nicht auch dein Helfer und Berater,
Ewig dein Vater?

Bald waren denn auch diese schweren Zeiten überstanden. Die Anstalt in Schnepfenthal wurde in kurzer Zeit berühmt, und die Zahl ihrer Zöglinge stieg bis über 60. Ein gar munteres, fröhliches Leben herrschte in diesem Philanthropin. Neben Salzmann hatte dasselbe noch andere vorzügliche Lehrer, von denen besonders *Gutsmuths,* der Begründer des Schulturnens und der Turnspiele, zu nennen ist.[3] Später wirkten mehrere Söhne, Schwieger-

[1] 1781—1784.

[2] Das Philanthropin zu Schnepfenthal wurde 1784, also gerade 10 Jahre nach demjenigen zu Dessau, gegründet.

[3] Die bekanntesten Lehrer in Schnepfenthal waren: *Gutsmuths, André,* die Brüder *Ausfeld, Bechstein, Lenz, Märker* und *Weissenborn.* Gutsmuths förderte das Turnen auch durch seine Schriften: *„Gymnastik für die Jugend“* und *„Spiele zur Erholung des Körpers und des Geistes.“* Er folgte teils dem Vorbilde der Griechen, teils erfand er selbst Übungen.

söhne und Töchter Salzmanns an der Anstalt, so dass sie einer grossen *Familie* glich, in welcher „Vater Salzmann“ als würdiger Patriarch und allgemein geachteter Leiter des Ganzen dastand. Auch die Zöglinge nannten ihn nur *Vater Salzmann.* In seinem ihm so lieben Institut war ihm bis zu seinem Tode eine glückliche, segensreiche Wirksamkeit beschieden. Zudem setzte er auch in Schnepfenthal seine schriftstellerische Thätigkeit fort und verfasste dort mehrere vortreffliche Erziehungs- und Jugendschriften.

Von Salzmanns *Erziehungsschriften* sind namentlich sein „*Krebsbüchlein* oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder“ und sein „*Ameisenbüchlein* oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der *Erzieher* hervorzuheben. [1]

Im *Krebsbüchlein* stellt Salzmann durch anschauliche, aus dem Leben gegriffene Erzählungen die Verkehrtheiten der gewöhnlichen („modischen“) Erziehung mit ihren schlimmen Folgen dar, um in dieser Form den Lesern recht eindringlich eine bessere Erziehung ihrer Kinder ans Herz zu legen.

Die reifste Frucht der pädagogischen Einsicht und Erfahrung Salzmanns ist sein *Ameisenbüchlein.* Er hatte die Überzeugung, dass alle Anweisungen zur Erziehung und auch die besten Theorien nutzlos seien, wenn es an den *rechten Erziehern* fehle, sie richtig auszuführen. „Ach, gebt uns gute Erzieher! und die Erziehung wird gelingen, ohne dass wir neue Theorien nötig haben,“ ruft er aus. Als sein *Symbolum,* d. h. den Fundamentalsatz für den Erzieher stellt er das bekannte Wort auf: *Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selbst suchen“;* nicht als ob der Erzieher an allen Fehlern seiner Zöglinge schuld wäre; aber es wird auf seine erzieherische Thätigkeit doch den heilsamsten Einfluss ausüben, wenn er die Ursache der vorkommenden Fehler zuerst in sich selbst sucht. Seinen Plan für die Erzieher fasst Salzmann in die drei Worte zusammen: „*Erziehe dich selbst!*“ und führt dies in besondern Regeln aus, wie z. B.: „Sei gesund! Sei immer heiter! Lerne mit den Kindern

[1] Die Titel „Krebsbüchlein“ (1780) und „Ameisenbüchlein“ (1806) beziehen sich auf die Titelbilder dieser Schriften. Auf dem *Krebsbüchlein* ist ein alter Krebs mit jungen Krebsen abgebildet, und dabei stehen die Worte: „Ich werde es thun, mein Väterchen, sobald ich dich es thun sehe.“ Auf dem *Ameisenbüchlein* ist dem Bilde eines Ameisenhaufens der Bibelspruch beigefügt: „Gehe hin zur Ameise, du Fauler, siehe ihre Weise an und lerne!“

sprechen und umgehen! Handle immer so, wie du wünschest, dass deine Zöglinge handeln sollen!“

Die Schriften Salzmanns enthalten eine grosse Summe pädagogischer Weisheit und sind noch heute lesenswert. Sie zeichnen sich nicht nur durch ihren gediegenen Inhalt, sondern auch durch ihre frische, lebendige Sprache aus.[1]

Salzmann stellte den Philanthropismus in seiner edelsten Gestalt dar, indem er sich durch allseitige Bildung, verständiges Denken, Ruhe, Besonnenheit und Selbstbeherrschung, praktisches Geschick, wahre Menschenliebe und durch eine freie, tiefe und lebendige Frömmigkeit auszeichnete.

2. **Die pädagogischen Grundsätze Salzmanns.** Die Erziehung ist nach Salzmann: *„Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte“*, und der *Zweck der Erziehung* besteht darin, *gesunde und frohe, verständige und gute Menschen zu bilden, sie dadurch in sich selbst glücklich zu machen und zu befähigen, zur Förderung des Wohles ihrer Mitmenschen kräftig mitzuwirken.“* Diesem Ziele blieb Salzmann in seiner ganzen Wirksamkeit treu.

Betrachten wir die einzelnen Seiten des in Schnepfenthal durchgeführten Erziehungssystems, so sehen wir, dass Salzmann sich im allgemeinen an Basedow anschloss, aber mit praktischem Blick und ruhiger Besonnenheit die Überschwenglichkeiten Basedows und die Auswüchse und Übertreibungen, die er im Philanthropin zu Dessau kennen gelernt hatte, zu vermeiden suchte.

Über die *leibliche* Erziehung schreibt Salzmann: „Es ist schlechterdings zu einer Erziehung, die den Menschen gut und glücklich machen soll, nötig, dass die körperlichen Kräfte gesund erhalten, entwickelt und gestärkt werden.“ Daher wurde in Schnepfenthal für das leibliche Wohl der Zöglinge vortrefflich gesorgt. Zur gesunden und kräftigen Entwicklung des Körpers dienten

[1] Von andern Schriften Salzmanns mögen noch folgende erwähnt werden: *a)* *„Konrad Kiefer* oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder.“ Diese Nachbildung von Rousseaus Emil ist die positive Ergänzung zum Krebsbüchlein. Konrad Kiefer ist aber kein phantastisches Gebilde wie Emil, sondern ein nach dem Leben gezeichneter Bauernsohn, der durch eine „vernünftige Erziehung“ zur Tugendhaftigkeit geführt wird und sich an Leib und Seele gesund entwickelt. *b)* *„Karl von Karlsberg* oder das menschliche Elend.“ *c)* „Über die wirksamsten Mittel, Kindern *Religion* beizubringen.“

Zu den *Jugendschriften* Salzmanns gehören: *„Joseph Schwarzmantel“* und *„Heinrich Glaskopf“*.

die von Gutsmuths geleiteten planmässigen Turnübungen und Spiele, häufige Spaziergänge und Fussreisen, Baden und Schwimmen, Schneeballen, Schlittenfahren und Schlittschuhlaufen, Hand- und Gartenarbeiten. Täglich war eine Stunde dem Laufen, Springen, Klettern und ähnlichen Übungen gewidmet. Die Handarbeit betrachtete Salzmann, wie Locke, Rousseau und Basedow, als ein vorzügliches Beschäftigungs- und Erziehungsmittel und liess daher die Zöglinge allerlei Spielsachen und nützliche Gegenstände aus Pappe und Holz anfertigen und auch Arbeiten im Garten und auf dem Felde verrichten. Erwähnen wir noch, dass nach jeder Unterrichtsstunde eine Pause eintrat und dass die Zöglinge auch Belehrungen über die Gesundheit erhielten, so begreifen wir, dass in Schnepfenthal ein vorzüglicher Gesundheitszustand herrschte und Arzt und Arzneimittel, wie Salzmann selbst bezeugte, dort fast unbekannt waren.

Die *Zucht* war in Salzmanns Erziehungsanstalt von einem gesunden, sittlichen und liebevollen Familiengeiste getragen. Die Zöglinge wurden als Familienglieder behandelt und verehrten Salzmann als ihren „Vater". Wie aus seinem Erziehungsziel hervorgeht, wollte Salzmann seine Zöglinge auch „zu guten Menschen bilden", und die *Gewöhnung zur Sittlichkeit* galt ihm als der wichtigste Teil der Erziehung. Dieses Ziel erreichte er aber nicht durch viele Gebote und Verbote und lange Ermahnungen, sondern durch recht *anschauliche Beispiele,* welche die Kinder zur Nacheiferung anspornten.

Gänzlich vermeiden konnte freilich auch Salzmann die *Belohnungen* und *Strafen* nicht. Diese waren anfangs den im Dessauer Philanthropin angewendeten ähnlich.[1] Später aber verzichtete Salzmann mehr und mehr auf diese künstlichen Mittel und benützte nur noch die natürlichen Strafen und Belohnungen.[2] Hierüber sagt er: „Ich werde stets den Strafen eine solche Gestalt zu geben suchen, dass sie aus den schlechten Handlungen der Zöglinge natürlich zu entspringen scheinen; ein Zögling, der das gesellschaftliche Vergnügen

[1] So z. B. „Billets des Fleisses". Wer 50 solche erworben hatte, erhielt auf der „Meritentafel" einen goldenen Punkt und mit 50 Punkten erhielt man den „Orden des Fleisses", bestehend in einem goldenen Kreuz, welches an Sonn- und Festtagen getragen wurde.

[2] So teilte er später keine Orden mehr aus, weil dadurch der Ehrgeiz zu sehr angestachelt wurde, und verwarf die Körperstrafe.

stört, wird von demselben ausgeschlossen; wer in den Lehrstunden Störungen verursacht, wird an einen besondern Tisch gesetzt; wer eine schlechte Ausarbeitung liefert, muss sie noch einmal verfertigen u. s. w.“ Ähnlich hielt er es mit den natürlichen Belohnungen.

Grösseres Gewicht aber legte Salzmann auf das gute *Beispiel* und den sittlichen Einfluss der Erzieher im innigen Verkehr mit den Zöglingen. Daher ermahnte er die Lehrer seiner Anstalt, „dass sie in allen ihren Gedanken, Worten und Werken so verfahren, als wenn sie nur der Kinder wegen und nicht die Kinder ihretwegen da seien und alle Bande der Gemächlichkeit, der Unlust und des bösen Humors zerreissen, um sich den Kindern liebevoll hinzugeben.“ Er selbst aber ging allen als edles Vorbild in fortwährender Selbstverleugnung und treuer Hingabe für das Wohl der ihm anvertrauten Jugend voran und durfte erklären, dass in Schnepfenthal die Kinder fast nur durch das Wort und das Beispiel erzogen werden.

Der *Unterricht* stand auf gleicher Höhe wie derjenige im Dessauer Philanthropin. Es wurde in Religion und Sittenlehre, in der Muttersprache, in alten und neuen Sprachen, in der Mathematik, in den Realien und in den Fertigkeiten unterrichtet und auch das Turnen und der Handarbeitsunterricht gepflegt.

Die *Methode* des Unterrichts beruhte auf dem Grundsatze der *Anschaulichkeit,* welchen Salzmann in allem Unterricht zur Geltung brachte. Wo immer es möglich war, betrachtete man die *Dinge selbst* und nur, wo dies nicht anging, wurden Abbildungen benützt, weil diese doch die Sachen nicht vollständig ersetzen können. Für die Naturgeschichte diente ihm vor allem die Natur selbst als das beste Lehrmittel. Er sagt darüber: „Ich habe ein prächtiges Naturalienkabinett, gegen welches das schönste königliche Kabinett gar nichts sagen will. In demselben ist der Aufgang der Sonne und des Mondes und jedes Sternes, das Entstehen der Sonn- und Mondfinsternisse, die Abwechslung der Jahreszeiten, das Entstehen des Nebels, der Wolken, des Donners und des Hagels gar deutlich zu sehen; Bäume, Sträucher, Pflanzen stehen da, alle recht natürlich, die Vögel, die Säugetiere, die Fische und alles Tier, das auf Erden kreucht, kann da in seinen verschiedenen Entwicklungen beobachtet werden. Alle Tage gehe ich mit meinen Zöglingen in das Naturalienkabinett und suche heraus,

was uns das Merkwürdigste ist. Dieses Naturalienkabinett ist die Natur selbst.“

Wie die Zöglinge sich die Kenntnisse auf dem Wege der Beobachtung und eigenen Erfahrung selbst erarbeiten sollten, zeigt auch die Verwendung der Gartenarbeit für den Unterricht. „Jeder Zögling,“ berichtet Salzmann, „erhält zur Bearbeitung ein Gartenstück; er sieht hier Samenkeime sich entwickeln und zu Pflanzen werden und lernt ihre Feinde und ihre Wartung und ihre verschiedenen Teile kennen. Wenn es nachher zu einer Unterredung über die Pflanzen, ihr Entstehen, ihre Teile, Feinde und Verpflegung kommt, so ist es eine ganz andere Sache, als wenn ich dies Gespräch mit einem Kinde führe, das in der Stube erzogen ist.“

Auch die Ausflüge und Reisen wurden zu Belehrungen in der Naturkunde, Geographie, Geschichte und Technik benützt.

In allem Unterricht befolgte Salzmann die Grundsätze: „vom Sichtbaren zum Unsichtbaren“ und darum auch „vom Nahen zum Entfernten;“ denn in der „anschaulichen Erkenntnis der Dinge, die nahe um uns sind, ist die Grundlage zu suchen, auf der erst mit Erfolg eine Kenntnis der Dinge auferbaut werden kann, die ausserhalb des Gesichtskreises unserer Anschauung liegen.“ Geographie und Geschichte begannen daher mit der nächsten Heimat.

Diesen methodischen Grundsätzen blieb Salzmann nicht nur im Sachunterricht, sondern auch im Religions- und Sprachunterricht treu.

Dem *Religionsunterrichte,* in welchem es ihm nicht um die mechanische Aneignung vielen Memorierstoffes, sondern um die Pflanzung einer *guten Gesinnung* zu thun war, legte er auf den untern Stufen anschauliche Erzählungen zu Grunde, und zwar zuerst eine Reihe anmutiger, sorgfältig aus dem Kindesleben ausgewählter moralischer Beispiele und sodann biblische Erzählungen. Dem Lebensbilde Jesu weist er darin die wichtigste Stellung an. Stets wurde darauf hingearbeitet, den Kindern ein *richtiges Verständnis* der christlichen Lehre zu vermitteln, das *religiös-sittliche Gefühl* in ihnen zu erregen und die religiös-sittlichen Wahrheiten *auf das Leben anzuwenden.*

Der *Sprachunterricht* wurde nach den schon von Basedow befolgten Grundsätzen des Comenius mit dem *Sachunterricht* verbunden und so ebenfalls auf die Anschauung gegründet. Dies ge-

schah auch mit dem fremdsprachlichen Unterricht, welcher nach der schon damals vollständig ausgebildeten *Anschauungsmethode* betrieben wurde.[1] Mit den Sprechübungen verband sich die Lektüre sorgfältig ausgewählter Klassiker, und die grammatischen Regeln und Übungen wurden im Anschluss an die Lektüre behandelt. Von Basedow wich Salzmann hinsichtlich der Sprachen darin ab, dass er die Kinder nicht so früh, sondern erst im zwölften Jahre fremde Sprachen lernen liess. Sie sollten vorher die Muttersprache recht erlernen. Überhaupt wollte Salzmann von frühreifem Wesen, raschen Unterrichtserfolgen und bestechender Vielwisserei nichts wissen, sondern strebte in allem Unterrichte nach Gründlichkeit, klarem Verständnis und Sicherheit. Wie Basedow, so machte auch er den Kindern das Lernen angenehm, vermied aber dabei die ins Lächerliche getriebene Spielerei des Dessauer Philanthropins. Wenn Salzmann eine gute Methode auch sehr hoch schätzte, so legte er doch weder auf die Methode noch auf die Lehrbücher das grösste Gewicht. Wichtiger als dies alles war ihm die *Person des Lehrers,* weil von diesem der Erfolg des Unterrichts in erster Linie abhange. Auch hierin wich Salzmann von Basedow, welcher die Methode und die Lehrbücher überschätzte, ab.

Es zeigt sich also, dass Salzmann sich in seiner gesamten pädagogischen Thätigkeit, im Unterrichte wie in der Zucht und Leibespflege, nach gesunden, auf scharfer psychologischer Beobachtung und auf praktischer Erfahrung beruhenden Grundsätzen richtete. Darum hatte denn auch seine Erziehungsanstalt einen so sichern Bestand. Sie wurde nach Salzmanns Tode von seinen Nachkommen fortgeführt und steht noch heute in schönster Blüte da.

3. Campe.

Der *hervorragendste Schriftsteller* unter den Philanthropisten war *Campe.*[2] Nachdem er Theologie studiert hatte, wurde er Hauslehrer und dann Prediger.[3] In der Überzeugung, dass durch

[1] Salzmann nennt sie die „sinnliche Sprachmethode“.

[2] *Joachim Heinrich Campe* (1746—1818) wurde zu Deensen im Fürstentum Braunschweig in demselben Jahre wie Pestalozzi geboren.

[3] Er war Hauslehrer in der Familie *Humboldt,* in welcher er die nachmals berühmten Brüder Wilhelm und Alexander von Humboldt unterrichtete. Im Jahre 1777 kam er an das Philanthropin zu Dessau; sodann leitete er ein Philanthropin zu *Trittow* bei Hamburg. Die von ihm gegründete Buchhandlung in *Braunschweig* erhielt unter seinem Schwiegersohn *Friedrich Vieweg* einen bedeutenden Ruf.

die Erziehung das Menschenwohl am wirksamsten gefördert werden könne, folgte er einem Rufe an das Philanthropin zu Dessau und übernahm bald darauf die Direktion dieser Anstalt. Zwistigkeiten unter den Lehrern veranlassten ihn jedoch nach kurzer Wirksamkeit, das Philanthropin zu verlassen. Einige Zeit leitete er sodann ein eigenes Philanthropin, von welchem er sich aber wegen geschwächter Gesundheit bald zurückziehen musste. Später wurde er Schulrat in Braunschweig, trat aber von dieser Stellung nach kurzer Zeit zurück und war von nun an als Schrifsteller thätig. Seine litterarische Thätigkeit konnte sich um so ungehinderter entfalten, nachdem er eine eigene Buchhandlung gegründet hatte, deren Leitung später sein Schwiegersohn übernahm.

Campe war einer der volkstümlichsten Schriftsteller seiner Zeit und wurde weit über die Grenzen Deutschlands hinaus als aufgeklärter Menschenfreund gefeiert. Denn seine freisinnigen Anschauungen, denen er in Religion und Politik huldigte, und sein eifriges Bemühen, die Menschen durch Aufklärung zu einem tugendhaften, gemeinnützigen und glückseligen Leben zu führen, entsprachen durchaus dem Bedürfnisse seiner aufgeklärten Zeitgenossen.

Von Campes vielen Schriften haben für die Erziehung namentlich diejenigen, welche der *Pädagogik* und der *Jugendlitteratur* angehören, Bedeutung.

Sein bedeutendstes *pädagogisches* Werk, das er unter Mitarbeit anderer Pädagogen herausgab, ist die *„Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“*.[1] Dieses „Revisionswerk“, wie es meist in Kürze bezeichnet wird, sollte aus der gesamten pädagogischen Litteratur alle guten Gedanken über Schule und Erziehung zu einem Ganzen zusammenfassen und enthält daher Aufsätze über die verschiedenen Aufgaben der Erziehung und pädagogische Schriften, wie Lockes *Gedanken über die Erziehung* und Rousseaus *Emil* in deutscher Übersetzung.

Wenn sich Campe in seinen pädagogischen Ansichten auch vielfach an Locke und Rousseau anlehnt, so steht er ihnen doch

[1] Das *„Revisionswerk“* erschien 1785—1791 in 16 Bänden. Von den Mitarbeitern Campes am Revisionswerk sind zu nennen: Professor Trapp, Rektor Stuve und Prediger Villaume. Campe verfasste ausserdem eine Reihe von Anleitungen und Lehrbüchern für die verschiedenen Unterrichtsfächer, insbesondere für den Religionsunterricht, die Sittenlehre und den Leseunterricht.

selbständig gegenüber und will, im Gegensatz zu Rousseau, die Kinder in die *Kultur* einführen und sie zu gesitteten Gliedern der menschlichen Gesellschaft erziehen; den phantastischen Träumen Rousseaus setzt er mit nüchternem, praktischem Sinne *das im Leben Brauchbare und Nützliche* entgegen.

Von den *Jugendschriften* Campes hat sich sein *Robinson,* eine eigentümliche Umarbeitung des ursprünglichen Robinson, den grössten Ruhm erworben. Zur Belehrung der Jugend hat Campe viele unterhaltende Gespräche in die Erzählung eingeflochten, die durchaus im Sinne seiner Zeitgenossen gehalten sind, aber dem Geschmacke unserer Zeit nicht mehr durchwegs entsprechen. Ebenso fanden die „Entdeckung von Amerika" und die Reisebeschreibungen Campes grosse Verbreitung.[1] Auch in diesen Schriften suchte Campe in unterhaltender Form stets aufzuklären und der Jugend allerlei nützliche und sittliche Kenntnisse zu vermitteln.

Mit seiner vielseitigen Bildung wandte sich Campe auch andern Wissensgebieten, insbesondere dem Studium und der *Reinigung der deutschen Sprache* zu.[2]

Durch sein persönliches Wirken und namentlich durch seine Schriften hat Campe zur Verbreitung und zur massvollen Anwendung der philanthropinischen Erziehungsgrundsätze und zur Popularisierung der Wissenschaft sehr viel beigetragen.

4. Planta und Salis.

a. Ein tragisches Geschick hatte das mit den grössten Hoffnungen eröffnete Philanthropin zu **Marschlins** in Graubünden. Dasselbe war aus der von Pfarrer **Martin Planta** gegründeten Erziehungsanstalt hervorgegangen.[3] Schon lange vor der Ent-

---

[1] Eine rein moralische Schrift ist Campes „*Theophron, oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend*".

[2] Er verfasste ein „*Wörterbuch zur Verdeutschung*" (1801) und ein „*Wörterbuch der deutschen Sprache*" (1808).

Vgl. über Campe: *K. Richter*, Pädagogische Bibliothek, 12. Band.

[3] *Martin Planta* (1727—1772) wurde zu Süs im Unterengadin als Kind schlichter Landleute geboren. Er studierte Theologie, wirkte dann in Deutschland als Hauslehrer und in London als Prediger der deutsch-reformierten Gemeinde, kehrte aus Gesundheitsrücksichten in seine Heimat zurück, war einige Zeit Hauslehrer in einer vornehmen Familie, dann Pfarrer in Zizers, wo er den Entschluss zur Gründung der Erziehungsanstalt fasste. Diese bestand in Haldenstein 1761—1771.

stehung der deutschen Philanthropine hatte Planta, ein Mann von umfassender wissenschaftlicher Bildung und edler Gesinnung, in Verbindung mit seinem Freunde **Nesemann**[1] zu **Haldenstein** bei Chur unter dem Namen „*Seminarium*", d. h. Pflanzschule, eine höhere Lehr- und Erziehungsanstalt gegründet. Diese hatte den Zweck, junge Leute erstlich zum Christentum zu bilden, hernach zu dem politischen, ökonomischen, Militär- und Kaufmannsberufe vorzubereiten. Als *Lehrfächer* wurden in jener Anstalt die lateinische und moderne Sprachen, Realien und Mathematik, sowie alle übrigen Fächer höherer Lehranstalten betrieben.

Die *Methode* war, unter Vermeidung des sonst gewöhnlichen bloss mechanischen Auswendiglernens, darauf gerichtet, alles auf *Anschauung* zu gründen, die Schüler zu einem richtigen *Verständnis* des Lehrstoffes zu führen und dadurch ihren Lerneifer anzuspornen. „Wir versuchen es", sagt Planta, „den jungen Leuten das Lernen möglichst angenehm zu machen. Das Gedächtnis allein zu bestürmen und den Verstand und die Denkungskraft in den jungen Leuten unbeschäftigt zu lassen, ist eine Marter, der sich Jünglinge nicht ganz mit Unrecht zu entziehen trachten". Dann stellt er als Fundamentalsatz für die Methode auf: „Wecke das Interesse des Schülers am Gegenstand, dass er, der ja zum Schaffen (Erfinden) oder wenigstens zum Arbeiten (Finden) geboren, ihn selber in die Finger nimmt und gestaltet!"

Ebenso grosse Sorgfalt verwendete Planta auf die *sittliche Charakterbildung* und auf die *leibliche* Erziehung. Gymnastische Übungen, Spaziergänge und Ausflüge in die Alpen wechselten mit ernster Geistesarbeit ab. Zur Erholung und Belehrung wurden die Zöglinge auch zum Sammeln von Insekten und Mineralien und zu allerlei Handarbeiten angeleitet.

Manches war in dieser Anstalt den Einrichtungen der Franckeschen Stiftungen ähnlich. Dabei herrschte aber in Haldenstein ein viel freierer Geist, und wenn Planta auch auf die *religiöse* Er-

[1] *Johann Peter Nesemann*, ein deutscher Theologe, der sich nach Beendigung seiner Studien dem Lehrfache widmete, wirkte zuerst als Lehrer in den Franckeschen Anstalten zu Halle, später als Hauslehrer in einer vornehmen Bündner Familie und vereinigte sich dann mit Planta zur Leitung der Anstalt in Haldenstein. Als das Philanthropin in Marschlins zu Grunde gegangen war, wirkte Nesemann als Lehrer an der Lateinschule in *Chur* und zuletzt in der Erziehungsanstalt zu *Reichenau*.

ziehung grosses Gewicht legte, so wurde durch dieselbe doch in seiner Anstalt die übrige Bildung in keiner Weise beeinträchtigt.

Nach andern Richtungen kamen in Haldenstein schon die neuen Erziehungsgrundsätze zur Anwendung, weshalb diese Anstalt in vielem mit den spätern Philanthropinen übereinstimmte.

In ähnlicher Weise, wie es einst Trotzendorf in Goldberg durchgeführt hatte, bildete auch die Anstalt zu Haldenstein eine Schülerrepublik nach dem Muster der alten römischen Republik. Zu bestimmten Zeiten wählte man eine Obrigkeit mit verschiedenen Beamten, welcher die Aufsicht in der Anstalt, ja sogar eine gewisse Gerichtsbarkeit über die Schüler übertragen wurde. Die Pflichten und Befugnisse aller Beamten dieses Schülerstaates waren durch Gesetze genau bestimmt.[1] Von diesem System versprach sich Planta verschiedene Vorteile: „Einmal“, sagt er, „die Schüler werden zum Geschäfte der Zucht beigezogen; dann werden sie später selbst obrigkeitliche Funktionen zu verrichten haben, und schliesslich bildet für den zukünftigen republikanischen Staatsbürger die römische Geschichte das beste Erziehungsmittel“.

Dass diese mit mancherlei Gefahren verbundene Einrichtung der Anstalt nicht verderblich wurde, dafür sorgte der alles beherrschende Einfluss ihres Vorstehers. Denn die Seele der Anstalt war Planta. Durch sein heiteres Gemüt, seinen liebenswürdigen Charakter und durch seine hingebende Sorge für die ihm anvertraute Jugend erwarb er sich die Liebe seiner Zöglinge und das Vertrauen ihrer Eltern in hohem Masse und war für Lehrer und Schüler ein leuchtendes Vorbild.

Die Anstalt in Haldenstein blühte rasch auf und erhielt nicht nur aus der nähern Umgebung, sondern aus allen Teilen der Schweiz und aus dem Auslande viele Zöglinge, so dass deren Zahl beinahe auf hundert stieg und die Räume des Schlosses Haldenstein für die Anstalt zuletzt nicht mehr genügten.

b. Da sorgte der edle **Salis zu Marschlins** in hochherziger Weise für ein neues grösseres Heim der Anstalt, welcher er schon bis-

[1] Die Beamten wurden gleich benannt wie im alten Rom; da gab es „Consuln“ und „Senatoren“, einen „Censor“, einen „Quästor“ u. s. w.

her seine lebhafteste Teilnahme bewiesen hatte.[1] Salis war ein hoch angesehener, gründlich gebildeter Mann von scharfem Verstand und feurigem Gemüt, erfüllt von heisser Liebe zu seiner Heimat und zu republikanischer Tugend. Um das Wohl seiner Mitmenschen zu fördern, stellte er der Anstalt das grosse Schloss **Marschlins** zur Verfügung und anerbot sich, es zweckmässig einrichten zu lassen und überdies die ökonomische Verwaltung des Instituts zu übernehmen, damit die Direktoren Planta und Nesemann sich ungeteilt ihrer pädagogischen Aufgabe widmen können.

Freudig ging Planta auf dieses Anerbieten ein, und so siedelte die Anstalt nach zehnjährigem Bestande von Haldenstein nach Marschlins über. Hier schien ihr eine glänzende Zukunft beschieden zu sein. Doch schon ein Jahr nach ihrer Verlegung erlitt sie einen unersetzlichen Verlust, indem ihr Planta im kräftigsten Mannesalter durch den Tod entrissen wurde.[2]

Salis, der von nun an die Verantwortlichkeit für die Anstalt tragen musste und für ihre Einrichtung schon grosse Summen geopfert hatte, sah sich jetzt veranlasst, sie durch ein gütliches Übereinkommen mit Nesemann vollständig zu übernehmen. Für die philanthropischen Jdeen Basedows begeistert, beschloss er, die Anstalt in Marschlins in ein grosses *Philanthropin* zu verwandeln. Nach einem grossartigen Plane angelegt und mit reichhaltigen Sammlungen und einer grossen Bibliothek ausgerüstet, sollte dieses Philanthropin eine Musteranstalt für wahre Menschenbildung sein und den verschiedensten Bildungsbedürfnissen genügen.[3]

Da Salis durch Staats- nnd Privatgeschäfte sonst sehr in Anspruch genommen war, konnte er selbst nur die Oberleitung des Philanthropins übernehmen und hatte den Titel „*Fürsorger*“,

---

[1] *Ulysses von Salis-Marschlins* (1728—1800) gehörte einem berühmten Geschlechte Graubündens an. Er erhielt schon im Elternhause durch tüchtige Hauslehrer einen guten Unterricht und erwarb sich alsdann auf der Universität Basel umfassende Kenntnisse in Sprachen, Geschichte, Rechts- und Staatswissenschaft. Längere Zeit war er einer der einflussreichsten Männer seiner Heimat und wurde sogar Minister (Gesandter) Frankreichs in Graubünden.

[2] Die Anstalt wurde 1771 nach Marschlins verlegt, und 1772 starb Planta.

[3] Das Philanthropin zu Marschlins war für mehr als 100 Zöglinge berechnet und sollte hauptsächlich 3 Abteilungen enthalten: 1. „Kandidaten, welche die Pädagogie erlernen wollen“, 2. „Studenten“ von 7—14 Jahren, 3. „Famulanten“, welche wenig zu bezahlen, aber dafür allerlei Dienste zu verrichten hatten.

während die *pädagogische* Leitung des Instituts einem *Direktor* zufiel. Aber für diese wichtige Aufgabe fand Salis trotz langen Suchens keinen geeigneten Mann. In seiner Verlegenheit wandte er sich an Basedow, der ihm den Theologieprofessor Dr. *Bahrdt* als Direktor empfahl.[1] Dieser talentvolle, in Rede und Schrift äusserst gewandte, aber eitle, charakterlose und liederliche Mann wurde dem Philanthropin zum Verderben. Nachdem er sich kurze Zeit zu Dessau aufgehalten hatte, um sich hier mit den philanthropinischen Einrichtungen und Methoden bekannt zu machen, trat er sein Amt in Marschlins an.

In den „*Nachrichten*" über das Philanthropin zu Marschlins, in denen Salis und Bahrdt das Publikum mit den Einrichtungen und Zielen der Anstalt bekannt machten, wurde auch ein grossartiger „*philanthropinischer Erziehungsplan*" veröffentlicht, welcher das in Marschlins durchzuführende Erziehungswerk bis ins Einzelne darstellte. Im ganzen stimmte er mit dem im Dessauer Philanthropin befolgten Erziehungssystem überein. Doch war der *Lehrplan* des Philanthropins in Marschlins noch umfassender.[2] In der *Zucht* spielten auch hier die „Meritentafeln" und die ausgeteilten „Fleiss- und Tugendorden" eine grosse Rolle. Für die *Leibespflege* und allerlei Leibesübungen war in weitgehender Weise gesorgt.

Auch an glänzenden Versprechungen liess man es in Marschlins ebenso wenig fehlen als in Dessau, und schon wenige Monate nach der Eröffnung des Philanthropins wurde hier ein grosses Examen mit viel Gepränge abgehalten.[3]

Aber mit all diesen Mitteln vermochte das Philanthropin das Zutrauen weiterer Kreise nicht zu gewinnen und erhielt daher auch nicht die gewünschte Anzahl von Zöglingen. Salis, welcher durch seine Ministerialgeschäfte, die Politik, die Verwaltung seiner

---

[1] *Karl Friedrich Bahrdt* (1741—1792) verlebte seine Jugend meist in Leipzig, wo sein Vater Professor war, studierte Theologie und wurde schon sehr jung daselbst Professor, musste aber wegen Unsittlichkeit Leipzig verlassen. Später wurde er Professor der Theologie in Giessen. Da auch hier wegen seines unsittlichen Lebens und wegen Abweichungen von der Kirchenlehre seine Stellung erschüttert war, so folgte er dem Rufe nach Marschlins gerne (1775). Doch schon im folgenden Jahre ging auch sein dortiges Wirken zu Ende.

[2] In Marschlins wurde u. a. auch Unterricht in der italienischen und in der englischen Sprache erteilt.

[3] Im Herbst 1775.

ausgedehnten Güter und durch anderes in Anspruch genommen war, konnte die Anstalt nicht im einzelnen leiten und musste sich auf den Direktor, die Lehrer und die Angestellten verlassen. Aber gerade nach dieser Richtung war das Philanthropin schlecht versorgt. Es fehlte ihm die Hauptsache, nämlich tüchtige, charakterfeste Lehrer und Erzieher, und namentlich schadete ihm der üble Ruf des Direktors Bahrdt. Dieser war in seiner Amtsführung pflichtvergessen, lebte leichtsinnig und suchte in Wirtshäusern sein Vergnügen. Ja, er vergass seine Stellung und Aufgabe so weit, dass er unter Lehrern und Schülern der Anstalt Unzufriedenheit gegen Salis erweckte und selbst mit den politischen Gegnern desselben in Verbindung trat. Daher wurde sein Verhältnis zu Salis, der ein Mann von ernstem, strengem Charakter war, immer gespannter, und der „Fürsorger" war froh, dass Bahrdt, dem Rufe zu einem geistlichen Amte folgend, nach Jahresfrist wieder nach Deutschland zurückkehrte.[1]

Allein auch nach dem Wegzuge Bahrdts konnte das Philanthropin zu Marschlins nicht aufblühen, weil ihm das Zutrauen der Bevölkerung und tüchtige Lehrer fehlten. Salis selbst, der diesem Unternehmen einen grossen Teil seines Vermögens geopfert hatte und mit allen seinen gewaltigen Anstrengungen den Zerfall der Anstalt doch nicht aufzuhalten vermochte und überdies viele Kränkungen und Anfeindungen erleiden musste, fiel in eine düstere Stimmung und fühlte seine Kraft zur Fortführung des schwierigen Werkes gebrochen. Daher wurde das Philanthropin, das mit so kühnen Hoffnungen und Erwartungen begonnen hatte, nach kurzem Bestande aufgelöst.[2]

---

[1] Bahrdt wurde 1776 von dem Grafen von Leiningen in der Rheinpfalz als Stadtpfarrer und Superintendent nach Dürkheim berufen. Im folgenden Jahre gründete er auf dem nahe gelegenen Schlosse *Heidesheim*, das ihm von seinem Herrn zu diesem Zwecke unentgeltlich überlassen wurde, ein neues *Philanthropin*, dessen Oberleitung er als „Kurator" neben seinem geistlichen Amte selbst übernahm. Allein sein Leichtsinn und seine zunehmenden Schulden, die Untauglichkeit und Liederlichkeit der meisten Lehrer und die in der Anstalt herrschende Unordnung führten schon nach zweijährigem Bestande (1777—1779) die Auflösung dieses Philanthropins herbei. Bahrdt selbst wurde wegen unkirchlichen Ansichten durch gerichtlichen Entscheid seiner geistlichen Ämter entsetzt und erregte von da an durch sein ungeordnetes Leben noch mehr Ärgernis als vorher. Einige Zeit fristete er sein Leben als Schenkwirt.

[2] Salis musste, als das Philanthropin 1777 aufgelöst worden, zunächst Erholung suchen und lebte dann auf seinen Gütern im Veltlin. Als die Revolutionsstürme und die darauffolgenden Kriege den Parteihass in seiner Heimat aufs neue anfachten, wurde er aus Graubünden verwiesen und starb 1800 in Wien.

Obschon Salis mit seinem Philanthropin edle Ziele verfolgte und grosse Opfer brachte, konnte es ihm mit seiner Unternehmung doch nicht gelingen, weil er in seiner Begeisterung für die weltbeglückenden Ideen Basedows allzusehr allen Erfolg von der neuen *Erziehungsmethode* erwartete und daher zu wenig bedachte, dass in der Erziehung der Erfolg vor allem durch die *Persönlichkeit der Erzieher,* durch ihre wissenschaftliche und praktische Tüchtigkeit und durch ihren religiös-sittlichen Charakter bedingt ist. Auch war er selbst stärker im Entwerfen kühner Pläne als in ihrer Ausführung. Den vielen kleinen, oft langweiligen und ärgerlichen Geschäften der Anstaltsleitung konnte er sich nicht so hingeben, wie es namentlich mit Rücksicht auf seine unzuverlässigen Mitarbeiter nötig gewesen wäre.

5. Rochow.

Zu den Philanthropisten ist auch Freiherr *von Rochow* zu *Reckan* in Brandenburg zu zählen. [1] Zwar hat er kein Philanthropin gegründet, aber, was viel wichtiger war, die philanthropistischen Grundsätze in die *Volksschule* eingeführt und diese, so weit sein Einfluss reichte, nach den neuen Ideen umgestaltet. Während die Philanthropine grösstenteils für die obern Stände wirkten, kamen die Bestrebungen Rochows unmittelbar der Volksschule und damit allem Volke zu gut.

Nachdem Rochow im elterlichen Hause von seinen Eltern und tüchtigen Hauslehrern eine vortreffliche Erziehung und auf einer Ritterakademie seine weitere Ausbildung erhalten hatte, widmete er sich der militärischen Laufbahn. Er zog als Offizier in den siebenjährigen Krieg und wurde in demselben so verwundet, dass er den Kriegsdienst verlassen musste. Der König ernannte ihn zum Domherrn des Stiftes in Halberstadt.

Bald darauf übernahm er die Verwaltung der väterlichen Güter zu Reckan und den dazu gehörenden Dörfern und pflegte daneben eifrig wissenschaftliche Studien. Als ein *Philanthrop* im

[1] *Friedrich Eberhard von Rochow* (1734—1805) war Freiherr der Dörfer Reckan, Gettin und Krane. Dem Gutsherrn lag auch die Aufsicht über die Schulen in dem zur Gutsherrschaft gehörenden Gebiete ob. Rochow übernahm seine Gutsherrschaft 1760. In den Jahren 1771 und 1772 herrschte in vielen Teilen Europas eine Hungersnot, von welcher auch Rochows Gutsherrschaft schwer heimgesucht wurde.

besten Sinne suchte Rochow mit unermüdlichem Eifer das geistige und das materielle Wohl seiner Gutsangehörigen zu fördern. Bald erkannte er, dass ohne Bildung auch die äussere Wohlfahrt des Volkes nicht gedeihen könne. Dies zeigte sich ihm namentlich in der Zeit einer Teuerung, als infolge der anhaltend nassen Witterung und der Hungersnot unter Menschen und Vieh tötliche Krankheiten ausbrachen. Rochow linderte die Not seiner Gutsangehörigen nach Kräften, hielt für sie auf seine Kosten einen Arzt, liess ihnen die Arzneimittel unentgeltlich verabreichen und gab ihnen mündlich und schriftlich Anweisung für ihr Verhalten gegenüber der Seuche. Aber seine Bemühungen zu ihrem Wohle scheiterten an den Vorurteilen, dem Aberglauben, der Unwissenheit und den verkehrten Gewohnheiten der Leute. Anstatt seine und des Arztes Weisungen zu befolgen und die ihnen verabreichten Arzneimittel zu gebrauchen, liefen sie zu Quacksalbern und Wunderdoktoren, so dass das Übel immer ärger wurde.

Diese bittern Erfahrungen gaben Rochow den Anstoss, die Schulen in seiner Gutsherrschaft gründlich zu verbessern. Er erzählt darüber selbst:[1] „In bittern Gram versenkt über die schrecklichen Folgen der Dummheit und Unwissenheit sass ich einstmals an meinem Schreibtische und zeichnete einen Löwen, der in einem Netze verwickelt daliegt.[2] So, dachte ich, liegt auch die edle, kräftige Gottesgabe *Vernunft*, die doch jeder Mensch hat, in einem Gewebe von Vorurteilen und Unsinn dermassen verstrickt, dass sie ihre Kraft so wenig wie hier der Löwe die seinige gebrauchen kann. Ach, wenn doch nur eine *Maus* da wäre, die einige Maschen dieses Netzes zernagte! Vielleicht würde dann der Löwe seine Kraft äussern und sich losmachen können! ... Wie ein Blitzstrahl fuhr mir der Gedanke durch die Seele: „*Wie, wenn du diese Maus würdest!* · Und nun enthüllte sich mir die ganze Kette von Ursachen und Wirkungen, warum der Landmann so sei, wie er ist. Er wächst auf als ein Tier unter Tieren. Sein Unterricht kann nichts Gutes wirken, weil der gröbste Mechanismus in den Schulen herrscht. ... Niemand bemüht sich, die Seelen seiner Jugend zu veredeln. ... *Ja, ich will diese Maus sein. Gott helfe mir!*"

[1] Hierüber und über die Gründung und Entwicklung seiner Schulen berichtet Rochow in seiner Schrift: *„Geschichte meiner Schulen"*.

[2] Es war im Jahre 1772.

Getrieben von herzlichem Erbarmen mit dem in Unwissenheit lebenden und ohnehin gedrückten Landvolke, ging Rochow ungesäumt und mit aller Energie an die Verbesserung seiner Schulen. Was zur Hebung der Volksschule nötig sei, fasste er in den folgenden Forderungen zusammen: 1. besser gebildete und besser besoldete Lehrer, welche keine Handwerker sein, sondern sich ganz ihrem Amte widmen sollen; 2. zweiklassige Schulen und eine tägliche Unterrichtszeit von höchstens sechs Stunden während des ganzen Jahres, mit Unterbrechung von nur kurzen Ferien; 3. helle, mit zweckmässigen Lehrmitteln gut ausgestattete und mit Bildern freundlich geschmückte Schulzimmer; 4. eine bessere Unterrichtsmethode, so dass den Kindern mit dem Lesen und Schreiben zugleich „fassliche und gemeinnützige Wahrheit" vermittelt werde.

Rochow ging auf seinem Gutsbezirke mit dem guten Beispiel voran.[1] In dem vorzüglichen Lehrer *Bruns,* welchen er an die Schule von Reckan berief, gewann er einen ausgezeichneten und verständnisvollen Mitarbeiter an seinem Reformationswerk.[2]

Ebenso versah er die Schulen der andern Dörfer seiner Gutsherrschaft mit tüchtigen Lehrern und verschaffte diesen ein hinreichendes Auskommen. In jedem Dorfe liess er ein schönes Schulhaus mit gut ausgerüsteten Schulzimmern und mit freundlichen, von den Schulzimmern getrennten Lehrerwohnungen bauen. Die Schüler hatten kein Schulgeld zu bezahlen; ihren Fleiss suchte Rochow dadurch zu fördern, dass er die Schule bei Kindern und Eltern beliebt machte.

In seinen Bestrebungen wurde Rochow auch von dem einsichtsvollen und menschenfreundlichen Pfarrer zu Reckan kräftig

---

[1] 1773 wurde die neue Schule zu Reckan eröffnet, und bald folgten auch die neuen Schulen der beiden andern Dörfer. Die Lehrer in Rochows Dörfern erhielten 120, derjenige zu Reckan 180 Thaler und dazu verschiedene Nutzungen wie Wohnung, Holz und Land.

[2] *Heinrich Julius Bruns,* geboren 1746 (in demselben Jahre wie Pestalozzi und Campe), in der Domschule zu Halberstadt vorgebildet, war schon früher einige Zeit als Musiker und Gehilfe bei Rochow gewesen und mit dessen Ideen vertraut geworden und hatte dann als Kantor und Organist in Halberstadt gewirkt. — Auch die von Rochow gewählten Lehrer in Gettin und Krane hatten ihre Bildung in der Domschule zu Halberstadt erhalten.

unterstützt.[1] Ebenso fand er bei der geistlichen und der staatlichen Oberbehörde wirksame Unterstützung.[2]

Da Rochow keine *Schulbücher* für die Landschulen vorfand, welche seinen Ideen entsprachen, so ging er selbst an die Abfassung solcher und löste diese schwierige Aufgabe in vorzüglicher Weise.[3] Berühmt wurde namentlich sein „*Kinderfreund,* ein Lesebuch zum Gebrauch in den Landschulen", welches nicht etwa, wie dies bei den heutigen Lesebüchern vielfach der Fall ist, aus einer Sammlung schon vorhandener Lesestücke besteht, sondern Originalstücke, von Rochow selbst verfasst, enthält. Es sind dies moralische und belehrende Erzählungen in anmutiger, dem kindlichen Verständnisse entsprechender Form, welche den Zweck hatten, den Kindern die für das sittliche und praktische Leben wichtigsten Wahrheiten in unterhaltender und belehrender Weise ans Herz zu legen. Namentlich wollte Rochow durch seinen „Kinderfreund" eine *reinere religiös-sittliche Erkenntnis* pflanzen, den *Aberglauben* bekämpfen und *nützliche Kenntnisse* über die Natur, die Gesundheitspflege, die Landwirtschaft und andere besonders für die Landleute wichtige Dinge in das heranwachsende Geschlecht pflanzen.

In Gemeinschaft mit Bruns stellte Rochow auch einen *Lehrplan* für seine Schulen auf. Nach diesem wurden die Kinder in Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprachlehre, Aufsatzübungen und in allerlei nützlichen Kenntnissen aus der Natur und dem Menschenleben unterrichtet. Dabei herrschte der Grundsatz, dass, wo es nur immer thunlich sei, mehrere Lehrzwecke mit einander verbunden werden, z. B. Leseübungen und zugleich Rechtschreibung, Naturkunde u. s. f.

---

[1] Dieser Geistliche hiess Stephan *Rudolph.*

[2] So gaben der Oberkonsistorialrat *Teller* in Berlin und später auch andere Mitglieder des Oberkonsistoriums nach eingehender Prüfung günstige Berichte über Rochows Schulen ab. Die wirksamste Unterstützung fand Rochow durch den Staatsminister *von Zedlitz,* welcher die Schulen Rochows 2 Mal besuchte und seinen Bestrebungen das höchste Lob spendete.

[3] Rochows erstes Buch erschien 1772 unter dem Titel: „*Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute zum Gebrauch in den Dorfschulen.*" Dem „*Kinderfreund*" war der „*Bauernfreund*" vorangegangen (1773). Die in diesem enthaltenen Erzählungen wurden später durch andere vermehrt, und so entstand der „*Kinderfreund*" (1776). Weiter veröffentlichte Rochow eine „*Instruktion für die Landschulmeister*", sowie andere pädagogische Schriften. Unter dem Titel „*Geschichte meiner Schulen*" berichtete er über die Entstehung und Entwicklung seiner Schulen.

Für die *Methode* galt als oberste Regel: „Nur das *Verstehen* des Gelernten macht die Lehre nützlich.“ Weiter schreibt Rochow über das von ihm und Bruns eingeschlagene Lehrverfahren: „Wir einigten uns dahin, dass das Lesen im „Kinderfreund“ und das Katechisieren über das Gelesene die erste und wichtigste Schularbeit sein sollte. Zu diesem Endzweck übten wir uns einige Monate lang täglich im Katechisieren, wobei bald er, bald ich Lehrer oder Kind vorstellten.“ Durch das Katechisieren sollte die Aufmerksamkeit der Kinder geweckt und ihr Verstand gebildet werden. Denn Rochow hielt darauf, dass die Kinder in allem Unterricht zum *Aufmerken, Verstehen* und *Denken* angeleitet werden. Das Auswendiglernen unverstandener Wörter und Sätze verwarf er und fand daher den Katechismus für die jüngern Kinder nicht geeignet. Nach seiner Ansicht ist überhaupt die Behandlung der konfessionellen Lehren nicht Sache der Schule, sondern der Kirche. Wie er den Religionsunterricht auffasste, zeigt folgender Ausspruch: „Soll der Untericht in der Religion bleibende Frucht schaffen, so lehre man die Religion, wie Jesus solche lehrte, stets in Beispielen und Anwendungen aufs gemeine Leben.“

Zur Verstandesbildung dienten in Rochows Schulen auch die besondern *Denkübungen,* d. h. Besprechungen über verschiedene Dinge zur Übung im richtigen Denken.

Endlich ist noch zu erwähnen, dass durch die Sorge der edlen Gattin Rochows, welche ihren Mann in der Förderung der leiblichen und geistigen Wohlfahrt seiner Gutsangehörigen kräftig unterstützte, die Mädchen auch Unterricht im *Stricken und Nähen* erhielten.

Rochow suchte den Kindern das Lernen *angenehm* und die *Schule zu einer freundlichen Stätte* zu machen, aber nicht durch tändelnde Spiele, sondern durch einen recht anziehenden und anschaulichen Unterricht und eine liebreiche Behandlung der Kinder. Über den Unterricht für die Kleinen schreibt er: „Der erste Unterricht für Kinder überhaupt und also auch für Kinder der Landleute sei so sinnlich und angenehm als nur möglich. Der Lehrer fange nicht sogleich und allein mit dem Bücherunterricht an, sondern er unterhalte das Kind durch leichte, seinen Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei ihm bekannte und auf die Sinne einwirkende Gegenstände. Er erwecke und übe zu allererst die Aufmerksamkeit der Kinder, lehre sie ihre Sinne ordentlich

gebrauchen, recht sehen und hören, vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben; er verbessere gleich anfangs ihre Sprache und beschäftige ihr Nachdenken und ihre Wissbegierde, ohne sie zu überhäufen, durch Mitteilung so vieler Sachkenntnisse, als für ihr gegenwärtiges Alter und Fassungsvermögen gehören. Und damit verbinde er die ersten Anleitungen zum Lesen und Rechnen" (Anschauungsunterricht).

Die *Zucht* in Rochows Schulen war mild. Belohnungen und Strafen wurden nur selten angewendet. Am seltensten kamen körperliche Züchtigungen vor und zwar nur bei Widersetzlichkeit, Trotz und groben Vergehen. Gleichwohl herrschte eine gute Disciplin in den Schulen, indem die Lehrer durch Belehrung, durch fortwährende Gewöhnung an eine bestimmte Ordnung und durch eine freundliche Leitung der Kinder ihr Vertrauen und ihre Liebe gewannen und sie in willigem Gehorsam zu erhalten wussten.

Die Schule in Reckan gelangte bald zu hoher Blüte und wurde von zahlreichen Lehrern, Geistlichen, Schulamtskandidaten und selbst von Ministern und Fürsten besucht. Rochow berichtet hierüber: „Dieser Schulbesuch nahm nun in den ersten zehn Jahren dermassen zu, dass mehr als tausend Personen, worunter mehrmals regierende Fürsten waren, und von allen Konfessionen, selbst der römisch-katholischen, auch Juden, meine reckanische Schule besuchten. Viele Kandidaten hielten sich hier mehrere Monate auf, um dem Unterrichte beizuwohnen und nachher von dem Lehrer allerlei Auskunft über Lehr- und Methodensachen zu begehren. Die Willigkeit, welcher dieser dabei bewies, machte ihn zwar allenthalben geehrt und beliebt; aber die unablässige Anstrengung musste ihm schaden, wie er denn auch seine Brustbeschwerden von daher ableitete." So wirkte Bruns als Musterlehrer zu Reckan und hat neben seiner Thätigkeit in der Schule noch über 60 Lehrer gebildet. Diese Überanstrengung verzehrte seine Kräfte und führte seinen frühzeitigen Tod herbei.[1] Mit tiefem Schmerze trauerte Rochow um seinen „Freund", wie er ihn selbst nannte, und setzte ihm in seinem Gutsgarten ein Denkmal mit der bedeutungsvollen Inschrift: „*H. J. Bruns. Er war ein Lehrer.*"

---

[1] Einer der hervorragendsten der in Reckan gebildeten Lehrer war *Wilberg,* welcher später in Elberfeld mit grossem Erfolg wirkte und dort auch auf Diesterweg einen bestimmenden Einfluss ausübte. Bruns starb 1794 in seinem 48. Lebensjahre.

Die **Bedeutung** Rochows liegt vorzüglich in der Verbesserung der *Volksschule,* für welche er grosse Opfer an Zeit, Arbeit und Geld brachte. Erstlich hatte sein Reformwerk für die Schulen in seinem Gutsbezirke den besten Erfolg. Sodann spornte das glänzende Vorbild derselben ringsum zur Nacheiferung an, und die vielen Schulmänner und Schulfreunde von nah und fern, die mit der Schuleinrichtung und Schulführung in Reckan bekannt wurden, brachten die dort befolgten Grundsätze auch anderwärts zur Verwirklichung; endlich wirkte Rochow auch durch seine Schriften, namentlich durch seinen *Kinderfreund* auf weite Kreise ein. Seinen Bemühungen ist es auch zu verdanken, dass das Domkapitel zu Halberstadt, dem er selbst angehörte, dort ein *Lehrerseminar* errichtete, so dass damit die Lehrerbildung dauernd gefördert wurde.[1]

Daher ist es begreiflich, dass Rochow der „Vater der preussichen Volksschule“ und der „Pestalozzi der Mark“ genannt wurde. Jedoch gehen diese Ausdrücke etwas zu weit; denn eine allgemeine Umgestaltung der Volksschule vermochte Rochow auch in seinem Vaterlande Preussen nicht herbeizuführen. Daran waren teils der geringe Eifer seiner Standesgenossen für die Hebung der Volksschule, teils die Abneigung vieler einflussreicher Männer gegen die Ideen der Aufklärung schuld; zudem brachen nun die Kriegsstürme unter Napoleon über das Land herein und hemmten die Arbeit für die Schule.

Dessenungeachtet übte die Thätigkeit Rochows auf die Entwicklung der Volksschule einen grossen Einfluss aus; denn durch ihn wurden die neuen Grundsätze für die Erziehung auch in die *Volksschule eingeführt* und auf den Volksschulunterricht angewandt. Dadurch bildet Rochow den *Übergang von den Philanthropisten zu Pestalozzi* und hat diesem wirksam vorgearbeitet.

Im Sinne des Philanthropismus erblickte auch Rochow den Zweck der Erziehung darin, die Menschen durch wahre Aufklärung und einsichtsvolle Tugend zur Glückseligkeit zu führen, und dieses Glückes wollte er gleich Pestalozzi vor allem das bisher in seiner Bildung so sehr vernachlässigte Volk teilhaftig machen. Denn er hatte ein warmes Herz für das in grober Unwissenheit dahinlebende Landvolk, wie sich dies z. B. in seinem schönen Worte ausspricht:

[1] Diese Lehrerbildungsanstalt wurde 1798 gegründet.

„Ich denke doch nicht, dass man die Seele eines Bauernkindes für ein Ding von anderer Geltung halte, als die Seele eines Kindes höherer Stände.“ Auf die Frage, ob es für den Staat nicht schädlich sei, wenn der Bauer klug und verständig werde, antwortet Rochow: „Klug und verständig werden, heisst bei mir nicht, arglistig, treulos, rebellisch, um der eingebildeten, höhern Einsichten willen widersprechend, neuerungssüchtig und seines Berufs überdrüssig werden, sondern ich nenne nur den klug, der die Pflichten seines Standes kennt, die Vorteile desselben zu nutzen weiss und selbst aus dem Übel das damit vermischte Gute herauszufinden versteht; oder (wenn diese kürzere Erklärung besser gefällt), der in jedem Stande sich so verhält, dass ihm seine Lebensart kein Hindernis zur Vollkommenheit wird. Nach dieser Erklärung wird wohl die rechte Klugheit dem Landmann nicht im Wege sein, ein geschickter Bauer, ein fleissiger Arbeiter, ein treuer Dienstbote und gehorsamer Soldat u. s. w. zu werden.“

6. Die Bedeutung des Philanthropismus.

Für die Beurteilung des Philanthropismus dürfen nicht etwa einzelne Erscheinungen und Absonderlichkeiten desselben, wie z. B. die Meritentafeln, die Orden und das ins Lächerliche getriebene spielende Lernen, massgebend sein. Denn solche Auswüchse kamen meist bloss beim ersten Auftreten des Philanthropismus vor und hingen mit dem Charakter einzelner Persönlichkeiten zusammen, während sie in der weitern Entwicklung von den besonnenen Vertretern des Philanthropismus immer mehr abgestreift wurden. Ebenso lag die Schuld an der mangelhaften Leitung und der kurzen Dauer einzelner Philanthropine nicht sowohl an den philanthropistischen Grundsätzen, als vielmehr an den leitenden Personen; denn Männer, wie Basedow und Bahrdt, besassen durchaus nicht die zur Leitung solch schwieriger Unternehmungen erforderlichen Eigenschaften. Dass unter der Führung praktischer und tüchtiger Männer auch die Philanthropine sich einer gedeihlichen Entwicklung erfreuten, beweist besonders dasjenige in Schnepfenthal.

Die pädagogischen Grundsätze der Philanthropisten finden sich in den schon früher erwähnten Schriften Basedows, Salzmanns, Campes, Rochows u. a. [1]

[1] Eine mehr systematische Darstellung der philanthropistischen Grundsätze gab *Trapp* in seiner Schrift: *„Versuch einer Pädagogik“* (1780). *Trapp*

Wenn die Philanthropisten den *Zweck der Erziehung* darin erblickten, die Kinder „zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten“, so verstanden sie unter der zu erstrebenden „Glückseligkeit“ nicht etwa ein bloss sinnliches Glück oder das nur für das äussere Leben Nützliche, sondern noch mehr das innere Glück, welches aus der Tugend hervorgeht. Darum soll der Mensch nicht nur sein eigenes Glück, sondern auch das Wohl seiner Mitmenschen nach Kräften fördern. Demnach huldigten die Philanthropisten nicht einem einseitigen Individualismus, wie bisweilen behauptet wird, sondern sie wollten das Kind befähigen, als „Glied der gesellschaftlichen Kette“ auch für das Wohl der menschlichen Gesellschaft zu wirken. Freilich sollen die Kinder nach den Grundsätzen der Philanthropisten in erster Linie zu *Menschen* im wahren Sinne des Wortes und dann erst für einen bestimmten Stand oder Beruf erzogen werden, und die Erziehung hat auf *eine harmonische Entwicklung des Menschen nach Leib und Seele* hinzuarbeiten; aber sie soll ihn dadurch zugleich für ein recht „gemeinnütziges“ Leben vorbereiten.

Die ganze Bedeutung des Philanthropismus zeigt sich aber erst in der Anwendung seiner Grundsätze auf die einzelnen Seiten der Erziehung, auf die *Leibespflege,* die *Zucht* und den *Unterricht.*

In der *Leibespflege* brachten die Philanthropisten die von Montaigne, Locke und Rousseau aufgestellten Grundsätze für eine gesunde, kräftige Entwicklung des Körpers zur Anwendung und zu allgemeiner Anerkennung. Sie sind auch die Begründer des Schulturnens und der gymnastischen Spiele, und auch die von ihnen so eifrig betriebenen freien Leibesübungen, wie Spaziergänge und Fussreisen, Baden und Schwimmen, Schlittenfahren und Eislaufen, haben sich von den Philanthropinen allmählich bis in die Volksschule verpflanzt.

Hinsichtlich der *Zucht* hat sich der Philanthropismus dadurch ein Verdienst erworben, dass er sie *humaner* gestaltete. Zwar hatten schon lange vor den Philanthropisten Männer, wie Montaigne, Ratke, Comenius, Locke, Fénelon u. a. verlangt, dass die Jugend liebevoll und freundlich behandelt werde. Aber dieser mildere

---

(1745—1818) war zuerst Gymnasiallehrer in Altona, dann Lehrer am Philanthropin zu Dessau und wurde 1778 Professor der Pädagogik an der Universität Halle.

Geist war meist noch nicht in die Schulen eingedrungen, und die barbarische Schulzucht hatte eine noch fast unbeschränkte Herrschaft behalten. Erst die Philanthropisten wagten mit derselben auch in der Praxis gründlich zu brechen.

Allerdings geriet man dabei in den ersten Philanthropinen unter Basedow und Bahrdt auf mancherlei Abwege. Dies zeigt sich namentlich in der Anwendung der Meritentafeln, in den ausgeteilten Fleiss- und Tugendorden und in den vielen sinnlichen Belohnungen. Aber man erkannte bald, dass durch solche Mittel der Ehrtrieb in schädlicher Weise erregt werde, und die besonnenen Philanthropisten, wie Salzmann und Rochow, verzichteten darauf und stützten die Zucht fast ausschliesslich auf das gute Vorbild, das ernst und liebreich zurechtweisende Wort und die konsequente Gewöhnung. Den Lerneifer der Schüler suchten sie durch ein lebhaftes Interesse am Unterricht anzuregen, und durch eine bessere Lehrmethode wirkten sie auch auf das sittliche Verhalten der Jugend ein.

Im *Unterrichte* legten die Philanthropisten das Hauptgewicht auf *das im Leben Brauchbare, Nützliche*, weshalb er oft ein allzu nüchternes Gepräge annahm. Jedoch darf man nicht, wie es bisweilen geschieht, behaupten, sie hätten bloss den äussern Nutzen der Kenntnisse und Fertigkeiten berücksichtigt. Denn nach ihrer Ansicht sollte der Unterricht zur allseitigen Entwicklung der Anlagen und Kräfte des Kindes dienen und es zu wahrer Menschenbildung führen.

Ihrem Bildungsideale entsprechend wiesen die Philanthropisten verschiedenen *Lehrfächern* eine andere Stellung an, als es vorher geschehen. So wurden die *Realien* eifrig betrieben und die *Sprachen*, vor allem die Muttersprache, das Französische und das Latein, mit Rücksicht auf ihre praktische Verwendbarkeit gelehrt. Den *Religionsunterricht* der Schulanstalten beschränkten die Philanthropisten auf die allgemein gültigen religiösen und sittlichen Lehren und überliessen den Unterricht in den besondern Lehren der Konfessionen den Geistlichen. In den Philanthropinen wurde auch dem *Zeichnen* grosse Aufmerksamkeit geschenkt und in einzelnen Anstalten, wie in Schnepfenthal, wurde auch der *Handfertigkeitsunterricht* und in Rochows Schulen der *Handarbeitsunterricht für die Mädchen* eingeführt.

Die Eigenart des Philanthropismus zeigte sich auch in der Schätzung und in der Gestaltung der *Methode.* Einzelne Philanthropisten, wie Basedow und Bahrdt, überschätzten die Methode und erwarteten von ihr alles Heil, weshalb sie auf die Tüchtigkeit der Lehrer weniger Gewicht legten. Gegenüber dieser Überschätzung der Methode stellte aber schon Salzmann, bei aller Anerkennung des grossen Wertes einer guten Methode, den Grundsatz auf, dass der Erfolg der Erziehung vor allem von der Person des Erziehers abhange und dass selbst die beste Methode in den Händen eines schlechten Lehrers keine guten Resultate hervorzubringen vermöge. Gleichwohl war auch Salzmann wie die andern Philanthropisten eifrig bemüht, die Methode den psychologischen Gesetzen gemäss zu gestalten.

Im wesentlichen befolgten die Philanthropisten die von Comenius, Locke und Rousseau aufgestellten methodischen Grundsätze. Sie kämpften gegen allen blossen *Wortunterricht* und gegen das *gedanken- und verständnislose Auswendiglernen* und verlangten, dass der Unterricht sich auf die *Anschauung* gründe und ein *klares Verständnis* der Sache vermittle.

Um der Forderung der „Menschenfreundlichkeit“ in der Erziehung zu entsprechen, suchten die Philanthropisten den Kindern das Lernen so *angenehm* als möglich zu machen und verfielen anfangs auf allerlei Spielereien im Unterrichte bis zu den gebackenen Buchstaben. Allein diesen Bestrebungen lag doch der richtige Gedanke zu Grunde, dass im Unterrichte das *Interesse* und die *Freude* der Kinder am Lernen geweckt werden solle.

Zur Förderung der Bildung haben die Philanthropisten auch bessere *Schulbücher* (Rochows „Kinderfreund“ u. a.) und *Veranschaulichungsmittel* geschaffen. Ebenso waren sie die Begründer der *Jugendlitteratur*, und ihre Jugendschriften bildeten ein halbes Jahrhundert lang die hauptsächlichste Kinderlektüre.

Endlich erwarben sich die Philanthropisten dadurch ein grosses Verdienst um die Erziehung, dass sie *die Pädagogik zu einer Wissenschaft* und das *Unterrichten zu einer Kunst* zu erheben suchten und diesem Streben entsprechend auch die *Lehrerbildung* förderten.

Wenn der Philanthropismus auch keine allgemeine Umgestaltung des Erziehungs- und Schulwesens herbeizuführen vermochte, so übte er doch auf die fernere Entwicklung desselben einen

mächtigen Einfluss aus, und seine wichtigsten Grundsätze sind in der modernen Schule allmählich zur Verwirklichung gelangt.

7. Heinicke.

Heinicke, der Begründer des *Taubstummenunterrichts* in Deutschland, hat sich nicht nur um den Taubstummenunterricht, sondern auch um den Volksschulunterricht grosse Verdienste erworben. Er war ein Zeitgenosse Basedows und stimmte mit den Philanthropisten in manchen Hinsichten überein, weshalb er hier seine Stelle finden mag.[1]

Heinicke war der einzige Sohn eines wohlhabenden Bauern in Sachsen und sollte als alleiniger Erbe des väterlichen Gutes nach dem Willen der Eltern ebenfalls ein tüchtiger Bauer werden. Aber der Sohn zeigte schon frühe andere Neigungen. Er war ein ausserordentlich geweckter und lernbegieriger Knabe, ging mit grosser Lust zur Schule, so dürftig diese auch war, und übertraf im Lesen, Schreiben und Rechnen bald alle Schüler seines Dorfes. Von dem Lehrer und dem Ortspfarrer erhielt er Bücher, welche er mit brennendem Wissensdurste las.

Aber der Vater sah diese Neigungen zu den Büchern und zu den Schulkünsten, welche ihm für einen Bauer unnütz, ja schädlich schienen, sehr ungern und jagte den Jungen oft von den Büchern weg auf das Feld, und als der Sohn auf Anregung des Pfarrers gar den Wunsch, zu studieren, äusserte, geriet der Vater in heftigen Zorn, verbot dem Sohne alle Bücher ausser Bibel und Gesangbuch und blieb hartnäckig bei seinem Entschlusse. Zwischen Vater und Sohn entstand für lange Zeit ein gespanntes Verhältnis, und wenn der Sohn sich auch äusserlich fügte, so konnte er seinen geliebten Büchern doch nicht entsagen, sondern las sie im Verborgenen: ja sogar, wenn er auf seinem Ackergaul zur Feldarbeit hinausritt, vertiefte er sich in ein Buch. Nach langen Bitten erlaubte ihm der Vater wenigstens etwas Musik, und mit vieler Lust übte sich der Jüngling auf der Violine und der Orgel, was ihn ein wenig mit seiner Lage aussöhnte.

Als aber der Vater den inzwischen zu einem starken, schönen Jüngling herangewachsenen Sohn gegen dessen Neigung zu einer Heirat zwingen wollte, da brach der Kampf aufs neue aus, und

[1] *Samuel Heinicke* (1727—1790) ist im Dorfe Nautzschütz bei Weissenfels geboren.

endlich entfloh der Sohn dem Elternhause und liess sich in Dresden für die Leibgarde anwerben. In dieser geistig regsamen Stadt ging dem reichbegabten Bauernsohne eine neue Welt auf. Obschon er bei dürftigem Solde einen ermüdenden Dienst hatte und von Hause keinerlei Unterstützung erhielt, wusste er dennoch in seinen freien Stunden den lange zurückgehaltenen Drang nach Weiterbildung zu befriedigen. Zunächst übte er das früher Gelernte und brachte es bald so weit, dass er selbst Unterrichtsstunden erteilen konnte, freilich zuerst für sehr geringes Honorar in ärmeren Familien, bald aber auch in reicheren Häusern. Zugleich bildete er sich in dem schon daheim begonnenen Violinspiel weiter aus und konnte mit den Regimentsmusikern nun auch Konzerte geben. Aber alles Geld, das er verdiente, und alle freie Zeit verwendete er wieder zur eigenen Ausbildung und liess sich auch im Lateinischen und Französischen unterrichten, so dass er in beiden Sprachen Schriftsteller lesen konnte. Mit der Zeit wurde er ein gesuchter Lehrer, und sein Einkommen stieg so, dass er einen eigenen Hausstand zu gründen wagen durfte. Sein Vater hatte sich inzwischen mit ihm ausgesöhnt und selbst eingesehen, dass für ihn das Stadtleben besser tauge als der Bauernstand. Heinicke wollte sich nun ganz dem Lehrfache widmen und seine Entlassung aus dem Militärdienste nehmen.

Da brach plötzlich der siebenjährige Krieg aus, und Heinicke musste Weib und Kind verlassen und ins Feld ziehen. Mit dem sächsischen Heere machte er die Schreckenszeit von Pirna durch und wurde, als die Leibgarde sich weigerte, dem preussischen Könige den Fahneneid zu schwören, als Kriegsgefangener behandelt. Er konnte aber entfliehen, und ging mit seiner Familie nach Jena, wo er an der Hochschule Vorlesungen besuchte und daneben seinen Unterhalt durch Unterricht und Konzerte erwarb. In einem Konzerte erkannten ihn preussische Werber, und da er wusste, dass ihn die Preussen als Deserteur behandeln würden, floh er unverweilt nach Hamburg.

Nachdem er sich in Hamburg wieder längere Zeit mit Privatunterricht und als Sekretär des dänischen Gesandten beschäftigt hatte, erhielt er durch den Einfluss dieses seines Gönners die Stelle eines Lehrers und Organisten in *Eppendorf* bei Hamburg. [1]

---

[1] Im Jahre 1769.

Nachdem Heinicke anfangs von dem Ortspfarrer wegen seiner freisinnigen Richtung und von den Bauern auch wegen der von ihm eingeführten Lautiermethode angefeindet worden, erwarb er sich durch seinen interessanten Unterricht und seine Unerschrockenheit doch bald die allgemeine Achtung und Liebe.

In Eppendorf begann Heinicke neben seiner Schularbeit auch den *Taubstummenunterricht.* Dort befand sich nämlich ein taubstummer Knabe, welcher durch Heinickes Unterricht sprechen lernte und sich bedeutende Kenntnisse erwarb. Dies erregte grosses Aufsehen. Denn die Bildung Taubstummer war etwas Neues. In frühern Zeiten hatte man nämlich die Taubstummen für bildungsunfähig gehalten und sogar geglaubt, nach dem Willen Gottes sollen dieselben bleiben, wie sie seien. Erst im 18. Jahrhundert nahm man sich ihrer an, nachdem schon früher einzelne Männer den Taubstummenunterricht angeregt hatten.[1]

Als der erste Versuch Heinickes im Taubstummenunterricht gelungen war, wurden ihm noch andere Taubstumme zum Unterricht übergeben. Bald hatte er eine Anzahl taubstummer Zöglinge in seinem Hause, und mit der Zahl derselben und den überraschenden Erfolgen seines Unterrichtes wuchs auch sein Ruhm. Da auf die Dauer auch die gewaltige Arbeitskraft Heinickes für die gleichzeitige Führung seiner Taubstummenanstalt und seines Schulamtes

---

[1] Der Schaffhauser Arzt *Ammann,* der in Holland lebte, veröffentlichte unter dem Titel „Surdus loquens“, „der sprechende Taubstumme“, eine Schrift über den Taubstummenunterricht. Heinicke lernte dieses Werk kennen, befolgte dessen Anleitung und bildete das Verfahren Ammanns weiter aus.

Der erste, welcher eine Taubstummenanstalt gründete und auch den ärmsten Taubstummen Unterricht verschaffte, war *Abbé de l'Epée* (1712—1789), ein hochgebildeter Franzose aus vornehmem Geschlecht. Er gründete 1760 in Paris ganz auf eigene Kosten die erste Taubstummenanstalt der Welt und verwendete in uneigennützigster Weise sein grosses Einkommen für dieses menschenfreundliche Werk, während er sich selbst dafür grosse Entbehrungen auferlegte. Bald hatte er 70 Zöglinge in seiner Anstalt, die er bis zu seinem Tode leitete. Im Unterrichte benützte er die *Geberdensprache* und bildete so die sogenannte *französische* Methode aus. — Als Kaiser Josef II. sich 1777 in Paris aufhielt, besuchte er auch die Taubstummenanstalt de l'Epées und wurde dadurch so begeistert, dass er sich sofort entschloss, auch in *Wien* eine solche Anstalt zu gründen. *Abbé Stork,* der Direktor derselben, hatte vorher von de l'Epée die Methode erlernt und befolgte dieselbe in seinem Unterrichte. Nun verbreitete sich der Taubstummen-Unterricht in verschiedenen Ländern. Denn die menschenfreundlichen Förderer desselben waren durchdrungen von dem Gedanken: *„Einen Taubstummen bilden, heisst nicht weniger, als ihn zum Menschen machen.*

nicht hinreichte, legte er das letztere nieder, um sich fortan ganz dem edlen Werke der Taubstummenbildung zu widmen.

Durch Anerbietungen der Regierung seines Heimatlandes Sachsen bewogen, zog er mit seiner Familie und seinen Zöglingen nach *Leipzig*, wo unter seiner Leitung die erste *öffentliche Taubstummenanstalt Deutschlands* gegründet wurde. [1]

In dieser Anstalt entfaltete nun Heinicke bis zu seinem Tode eine segensreiche Thätigkeit. Nachdem einmal die anfänglichen Vorurteile gegen seine Wirksamkeit überwunden waren, entwickelte sich die Anstalt, durch die Gunst des Churfürsten aufs kräftigste unterstützt, in erfreulicher Weise.

Heinicke unterrichtete die Taubstummen nicht in der Geberdensprache, sondern in der *Lautsprache* und gab auch mehrere *Schriften* über den Taubstummenunterricht nach diesem Verfahren heraus. Dadurch wurde er der Begründer der sogenannten „*deutschen*" Methode im Taubstummenunterricht gegenüber der „*französischen*", durch de l'Epée begründeten Methode der *Geberdensprache*. Mit der Zeit fand die „deutsche" Methode immer grössere Verbreitung.

Auch auf andern Gebieten arbeitete Heinicke mit aller Energie für die Bildung, vor allem für eine bessere *Volksbildung*. Wie Salzmann, Rochow und andere Männer jener Zeit, betrachtete er die Unwissenheit und die im Volke tief eingewurzelten abergläubischen Vorstellungen als die Ursachen des leiblichen und geistigen Elends, welches im Volke herrschte. Schonungslos deckte er das Übel auf und zeigte, wie durch eine bessere allgemeine Volksbildung sowohl die Veredlung und Gesittung, als auch die äussere Wohlfahrt des Volkes gehoben werde. Namentlich verlangte er, dass man sich der untersten Volksklassen, deren Bildung bis dahin so arg vernachlässigt wurde, annehme. Darum sagte er: „Vergebens wird man auf Menschenverbesserung und Verminderung des Elends hoffen, wenn die unterste Klasse der Menschen nicht kultiviert wird ... Was hat denn aber das gemeine Volk verbrochen, dass wir dasselbe in die Finsternis stossen und uns zu Despoten des Lichts aufwerfen, das doch alle Menschen erleuchten soll?"

Aber zur wahren Volksbildung verlangt Heinicke einen ganz andern Unterricht als den der damaligen Volksschulen, welche er

[1] Im Jahre 1778.

geradezu „Mordgruben des Geistes“ nannte. Diese sollen durch einen *geistbildenden* Unterricht in wahre Bildungsstätten umgewandelt werden.

Mit aller Entschiedenheit bekämpfte Heinicke daher die mechanische *Buchstabiermethode* mit ihrem „quälenden, zeitraubenden, begrifflosen; leeren Wortkram“ und setzte an ihre Stelle die *Lautiermethode*, welche er selbst in der Schule zu Eppendorf und im Taubstummenunterricht anwandte. Der neuen Methode suchte er auch durch eine neue *Fibel*, die zahlreiche Auflagen erlebte, sowie durch eine *Anweisung zum Lesenlernen* allgemeinen Eingang zu verschaffen.

In seiner ganzen Thätigkeit erwies sich Heinicke als weitsichtiger Pädagoge, welcher den Unterricht und die gesamte Erziehung auf psychologische Weise der Natur des Menschen und seinen Bedürfnissen anzupassen suchte und damit einem wahrhaft bildenden und erziehenden Unterricht die Bahn ebnen half.

Freilich führte Heinicke in seinen Streitschriften, in denen er nicht nur für die Erziehung und den Unterricht, sondern auch für die Religion, die Moral und die freie Wissenschaft kämpfte, gegen seine Gegner oft eine heftige und allzuderbe Sprache und zog sich dadurch viele Feinde und mancherlei Anfechtungen zu. Aber, wie er in seinem Leben von Jugend auf seinen heiligsten Gefühlen treu blieb, so kämpfte er auch in seinen Schriften allezeit nur für das, was nach seiner Überzeugung wahr und gut war, und trat dafür mit unerschrockenem Mute und mit schroffer Entschiedenheit ein, mochte ihm dies noch so grosse Unannehmlichkeiten zuziehen. Trotz seiner derben Schreibweise war er doch ein edler Mann, der mit klarem Denken reines Wollen und Streben, entschlossenen Mut und unermüdliche Thatkraft verband und stets seinen Idealen treu blieb.

IV. Förderer des katholischen Volksschulwesens in der Aufklärungszeit.

1. Felbiger.

a. **Leben und Wirken Felbigers.** Als der „Vater des katholischen Volksschulwesens“ im neuern Geiste wird der Abt *Felbiger* bezeichnet. Seine Thätigkeit für die Hebung der Volksschulen begann

ungefähr um die nämliche Zeit wie die Schulreform Rochows.[1] Als Abt von *Sagan* in Schlesien führte er auch die Aufsicht über das Kirchen- und Schulwesen der Stadt Sagan und einer Anzahl zu diesem Kreise gehörender Dörfer. Nun befanden sich beim Beginne seiner Amtsthätigkeit die katholischen Schulen zu Sagan in einem so kläglichen Zustande, dass viele katholische Eltern ihre Kinder in die dortige protestantische Schule schickten. Daher ging Felbiger sofort an die Verbesserung der seiner Aufsicht unterstellten katholischen Schulen.

Zu diesem Zwecke studierte er auch die protestantischen Schriften über das Schulwesen und wurde dabei namentlich auf die *Realschule und das Seminar Heckers in Berlin* aufmerksam. Um diese Schulanstalt besser kennen zu lernen, reiste er unter einem angenommenen Namen wiederholt nach Berlin und fand die in Heckers Schule angewandte Methode so vorzüglich, dass er auch mehrere junge Lehrer nach Berlin schickte, damit sie unter Heckers Leitung zu Lehrern ausgebildet werden.[2] Nach ihrer Rückkehr wurden sie als Lehrer in den katholischen Schulen Sagans verwendet. Einige besonders gut geleitete Schulen wurden zu „*Normalschulen*“ erhoben und erhielten die Aufgabe, neben dem Volksschulunterrichte zugleich an der *Ausbildung von Lehrern* zu arbeiten.

Felbiger liess auch eine *Schulordnung* drucken und arbeitete *Lehrmittel* für die Schulen aus. In kurzer Zeit gelangten seine Schulen zu schöner Blüte, und seine Bestrebungen fanden so grossen Anklang, dass er von der preussischen Regierung den Auftrag erhielt, eine Schulordnung für sämtliche katholischen Schulen in Schlesien auszuarbeiten.[3] Nach der Einführung derselben erhielten die katholischen Geistlichen und Lehrer Schlesiens von der Regierung die Weisung, sich mit Felbigers Schuleinrichtung und

---

[1] *Johann Ignatz von Felbiger* (1724—1788) wurde zu Grossglogau in Schlesien geboren, (im nämlichen Jahre wie Basedow, Klopstock und Kant). Er zeigte schon als Knabe grosse Fähigkeiten, studierte Theologie und trat dann in das Kloster zu *Sagan* ein. Durch eifrige Studien erlangte er grosse Gelehrsamkeit und wurde schon 1758 *Abt des Stiftes Sagan.*

[2] Zum erstenmale besuchte Felbiger Heckers Schule 1762; später trat er auch mit Rochow in Beziehung.

[3] Im Jahr 1765 genehmigte Friedrich II. das von Felbiger verfasste „*Landschulreglement für die Römischkatholischen in Städten und Dörfern des souveränen Herzogtums Schlesien und der Grafschaft Glatz.*“

Methode bekannt zu machen und sie auch in ihren Gemeinden einzuführen. Deshalb fanden sich bald viele Geistliche, Lehrer und Schulamtskandidaten in Sagan ein, um sich von Felbiger in der neuen Lehrart unterweisen zu lassen. So verbreitete sich diese weit über die Grenzen Schlesiens hinaus. Überdies wirkte Felbiger auch durch *Schriften* für die Schulreform und wurde dadurch weithin als vorzüglicher Schulmann bekannt.

Daher wurde ihm ein noch viel grösserer Wirkungskreis zu teil, indem die *Kaiserin Maria Theresia* ihn als *Oberdirektor des deutschen Schulwesens* Österreichs nach Wien berief.[1] In dieser Stellung gewann er den grössten Einfluss auf die Entwicklung des katholischen Schulwesens. Schon im ersten Jahre seiner Wirksamkeit in Österreich erschien die von ihm ausgearbeitete *„Allgemeine Schulordnung“*, ein Schulgesetz, durch welches die allgemeine, vom Staate organisierte Volksschule in Österreich gegründet wurde.[2] Durch seine rastlose Thätigkeit und durch die von ihm verfassten Lehrbücher und methodischen Schriften wusste Felbiger dahin zu wirken, dass die allgemeine Schulordnung auch in seinem Sinne zur Ausführung gelangte. Unter seiner Leitung nahm das Schulwesen Österreichs, welches sich vorher in einem traurigen Zustande befunden hatte, einen grossartigen Aufschwung, und die grosse Kaiserin, die sich lebhaft für die Schulreform interessierte, bezeugte ihm ihre Gunst in reichem Masse. Weniger günstig gestaltete sich Felbigers Stellung unter Josef II., da dieser in seinen Schulreformen über die von Felbiger durchgeführte Schulordnung besonders nach ihrer konfessionellen Richtung hinausging. Der Kaiser entliess ihn aus seiner bisherigen Stellung und wies ihm die Propstei *Pressburg* an, wo er sein Augenmerk auf die Verbesserung des ungarischen Schulwesens richten sollte. Dort starb er, beinahe vergessen.

Felbiger war ein Mann von gründlicher wissenschaftlicher Bildung, von edler, vorurteilsloser Gesinnung und warmer Liebe zum Volke. Mit tiefem Verständnis, liebevoller Hingebung und grossem Erfolg arbeitete er für die Volksschule in katholischen

---

[1] Im Jahre 1774.

[2] Das Weitere über diese Organisation wird im folgenden Abschnitte bei der Entwicklung des Schulwesens im 18. Jahrhundert besprochen werden. Diese Schulordnung wird vielfach die *„Theresianische Schulordnung“* genannt, weil sie von der Kaiserin *Maria Theresia* erlassen wurde.

Ländern, so dass er in der That mit gutem Grund „der Vater des katholischen Volksschulwesens" genannt wird.

b. **Felbigers pädagogische Schriften und Ansichten.** Felbiger hat eine bedeutende Anzahl von Schulbüchern und pädagogischen Schriften verfasst, die zu seiner Zeit viel gebraucht wurden. Seine pädagogischen Anschauungen finden sich am vollständigsten in seiner Schrift: *„Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute"*,[1] die er zur Anleitung der Lehrer schrieb. In dieser Schrift bespricht er die rechte Gesinnung, die erforderlichen Kenntnisse und die gute Amtsführung „rechtschaffener Schulleute", d. h. der rechten Lehrer und Lehrerinnen.

Die *Aufgabe* der Volksschule fasste Felbiger viel höher auf, als es sonst meistens geschah. Mit aller Entschiedenheit bekämpfte er die damals noch allgemein herrschende Meinung, dass die Kinder auf dem Lande nicht viel zu wissen brauchen, und dass es genüge, wenn sie in der Schule nur ein wenig lesen und schreiben lernen und den Katechismus aufsagen können. Dieser Ansicht gegenüber erklärte er: „Es ist in den Schulen damit gar nichts ausgerichtet, dass nur das Gedächtnis der Kinder angefüllt und mit Auswendiglernen gequält worden; was Kinder lernen, müssen sie *verstehen* und *gebrauchen* lernen." Nur damit werde der *Zweck des Unterrichts* erreicht, welcher nach Felbiger darin besteht, die Kinder zu befähigen, *„nützliche Glieder des Staates, vernünftige Menschen, rechtschaffene Christen, d. i. Mitgenossen zeitlicher und ewiger Glückseligkeit zu werden."* Daher hat der Lehrer beim Unterrichte nicht bloss auf das *Gedächtnis*, sondern noch viel mehr auf den *Verstand* und den *Willen* zu wirken und bei Dingen, wo es auf die Ausübung ankommt, auch auf die erforderliche *Fertigkeit* durch Übung zu sehen.

Neben den gewöhnlichen Schulfächern verlangte Felbiger auch Belehrungen über das *bürgerliche* und *wirtschaftliche* Leben und empfahl überdies die *Obstbaumzucht* und *weibliche Handarbeiten*.

Hinsichtlich der *Methode* stellte er namentlich folgende vier Forderungen auf:

---

[1] Diese Schrift erschien 1768. Irrtümlich wird bisweilen das Jahr 1772 angegeben, weil in diesem Jahre die weiter verbreitete 2. Auflage des Buches erschien. Im Jahr 1775 erschien Felbigers *„Methodenbuch"*, welches seine Methode ausführlich darstellt.

1. Das *Zusammenunterrichten*, indem er die Schüler in Klassen einteilte und klassenweise unterrichtete und dabei vielfach im Chor sprechen und lesen liess. 2. Das *Katechisieren*, damit die Schüler alles *verstehen*. 3. Die Anwendung der *Buchstabenmethode*. 4. Die Benützung der *Tabellen*. Die „Buchstaben- oder Litteralmethode" bestand darin, dass der Lehrer das, was die Schüler lernen sollten, nicht bloss vorsprach, sondern zugleich mit den Anfangsbuchstaben der Wörter an die Wandtafel schrieb und dann von den Schülern lesen und lernen liess.

In den *Tabellen* stellte man den Unterrichtsstoff in *tabellarischer*, d. h. in übersichtlicher, kurzer Form dar, um ihn auf diese Weise den Lehrern möglichst vollständig und im richtigen Zusammenhange zu bieten. Den Kindern wurde der Inhalt der Tabellen dann nach der Buchstabenmethode mitgeteilt, so dass sich im Unterricht beide Methoden vereinigten.[1]

Gegenüber dem früher meistens üblichen Verfahren, nach welchem der Lehrer dem Kinde unverstandene Wörter und Sätze einfach zum Auswendiglernen aufgab, brachte Felbigers Methode einen Fortschritt. Denn Felbiger verlangte, dass der Lehrer vor allem für ein richtiges Verständnis des Lehrstoffes sorge. Aber er klagte selbst, dass unter den Händen ungeschickter Lehrer auch seine Methode in ein blosses Gedächtniswerk ausarte, weil die noch wenig gebildeten Lehrer sich sklavisch an die Tabellen hielten und den Kindern ihren Inhalt ziemlich mechanisch einprägten. Felbiger selber gründete den Unterricht allzu sehr auf die Tabellen und auf Bücher und vernachlässigte die Anschauung. Sobald die Lehrer gründlicher gebildet wurden, verlor diese Methode ihre Bedeutung und kam ausser Gebrauch.

In der *Zucht* verlangte Felbiger Milde und daher möglichste Vermeidung der körperlichen Strafen.

Ein grosses Verdienst erwarb er sich um die *Lehrerbildung*, indem er in seinen „*Normalschulen*" für die Heranbildung von Lehrern sorgte. Denn er sah wohl ein, dass die Schulen nur durch bessere Lehrer gehoben werden können, und wenn die Schüler alles

---

[1] Die Buchstaben- und die Tabellenmethode wurde von *Hähn*, einem Lehrer der Realschule Heckers in Berlin, erfunden, aber erst durch Felbiger von Sagan aus in weite Kreise verbreitet, weshalb sie auch die „Sagan'sche" Methode genannt wurde.

verstehen sollten, so musste der Lehrer imstande sein, es „ihnen verständlich und begreiflich zu machen.“

Felbiger nimmt in gewissem Sinne eine Mittelstellung zwischen dem Pietismus und dem Philanthropismus ein. Geschichtlich reihte er sich den Pietisten an, indem er die Einrichtung und die Methode der Heckerschen Schule annahm und in ähnlicher Weise auch für die Lehrerbildung sorgte, wie es in der Berliner Realschule geschah. Ebenso behielt er den Religionsunterricht nach der kirchlichen Auffassung bei.

In mancher Hinsicht aber ist Felbiger mit den Philanthropisten, besonders mit Rochow verwandt, und mit diesem stand er auch in Briefwechsel. Nach seiner Anschauung hat die Schule nicht nur dem kirchlich-religiösen, sondern auch dem staatlichen und bürgerlichen Leben zu dienen und ist daher eine *Staatsanstalt*. Wohl soll sie die Kinder zu „rechtschaffenen Christen“, aber auch zu „nützlichen Gliedern des Staates“ und zu „vernünftigen Menschen“ erziehen, so dass sie „Mitgenossen“ sowohl der „zeitlichen“, als auch der „ewigen Glückseligkeit“ werden. Auch in der Methode hat Felbiger neue Anschauungen mit den ältern vereinigt, indem er verlangte, dass der Lehrer nicht nur das Gedächtnis, sondern auch den Verstand der Kinder ausbilde und diese alles „verstehen und gebrauchen“ lehre.

Solche Grundsätze auch in die katholische Volksschule eingeführt zu haben, bleibt ein grosses Verdienst Felbigers, wenn auch der methodischen Durchführung derselben noch bedeutende Mängel anhafteten.

2. Kindermann.

Einer der bedeutendsten Anhänger Felbigers war sein jüngerer Zeitgenosse *Kindermann*, der Begründer des sog. „Industrieunterrichts.[1] Er stammte aus Böhmen und hat in diesem Lande als katholischer Geistlicher und Schulmann gewirkt. Da seine Eltern arm waren, so musste er schon als Kind durch Spinnen seinen Lebensunterhalt verdienen helfen und konnte daher die Schule nicht regelmässig besuchen. Seine Lernbegierde trieb ihn aber, auch bei der Arbeit zu lernen, und dabei kam es bisweilen vor, dass er

---

[1] *Ferdinand Kindermann* (1740—1801) wirkte zuerst als Pfarrer und Schulmann in *Kaplitz*, einer Stadt im südlichen Böhmen und von 1790 an als Bischof von *Leitmeritz* im nördlichen Böhmen.

über dem Buche seine Arbeit vergass. Als der Vater ihm deshalb Vorwürfe machte und ihn einmal fragte: „Was soll aus dir werden, wenn du fortfährst mehr Lust zum Lesen als zum Spinnen zu zeigen?“ antwortete der Knabe: „Ein Bischof“. Dies Wort ist denn auch in Erfüllung gegangen. Es wurde ihm trotz der Armut der Eltern ermöglicht, Theologie zu studieren. Nach Beendigung seiner Studien wurde er Pfarrer in *Kaplitz.*

Gleich nach dem Antritt seines geistlichen Amtes fing er auch an, für die Verbesserung der Schulen zu wirken. Die Schule in Kaplitz befand sich, wie Kindermann selbst berichtet, in einem äusserst traurigen Zustande. Kleine und grosse Kinder waren untereinander gemengt und thaten, was ihnen gefiel, assen, lachten, schwatzten und liefen, ohne zu fragen, hinaus. Der Schulmeister vermochte dem Unwesen nicht abzuhelfen. Nach Kindermanns Bericht „war die Lehrart des Schulmeisters wie in den meisten Landschulen ganz mechanisch. Sie ging nur dahin, den Kopf mit Wörtern anzufüllen, mit denen die Schüler keine Begriffe verbanden; in den Verstand kam davon wenig, in das Herz noch weniger — gar nichts.“

Kindermann studierte nun die neueren pädagogischen Werke, und um auch eine gute Schulführung kennen zu lernen, reiste er zu Felbiger nach Sagan. Nach seiner Rückkehr ging er sofort daran, die Methode Felbigers auch in Kaplitz einzuführen. Er liess den Lehrer und einige Kinder zu sich kommen und unterrichtete diese mehrere Wochen selbst. Indem er sowohl den Verstand als auch das Gedächtnis der Schüler in richtiger Weise bethätigte, erzielte er mit seinem Unterricht einen überraschenden Erfolg und gewann damit die Kinder und die Eltern für die Schule.

Durch seine eifrigen Bemühungen hob sich die Schule in Kaplitz rasch und wurde bald von vielen Lehreren und Geistlichen von nah und fern besucht, so dass die neue Methode von dort aus weite Verbreitung fand.

Nach der Einführung der *allgemeinen Schulordnung* unter Maria Theresia wurde Kindermann zum *Oberaufseher über das gesamte deutsche Schulwesen in Böhmen* ernannt.“ [1] Sofort errichtete er in der Landeshauptstadt Prag eine *Normalschule* zur

---

[1] Im Jahre 1775.

Heranbildung von Lehrern und arbeitete unermüdlich und mit bestem Erfolg an der Hebung des böhmischen Schulwesens.

Insbesondere machte sich Kindermann durch die Einführung des „*Industrieunterrichts*“ verdient. [1] Unter diesem verstand er den Unterricht in nützlichen Handarbeiten, wie Stricken, Nähen und Spinnen, Gartenarbeit, Baumzucht und Seidenbau. Über die Veranlassung und den Zweck dieses Unterrichts spricht er sich dahin aus: „Bei näherer Betrachtung der Volksschulen nahm ich wahr, dass man in denselben die Jugend gerade mit dem, was sie zeitlebens am meisten bedurfte und brauchte, am wenigsten beschäftigte, dass man darin viel Unnützes und beinahe alles auf eine verkehrte Weise lernte. Ich sah hierin die Quelle des Müssiggangs, der Armut, der Bettelei, der seichten Religionskenntnisse, der Lauigkeit in der Ausübung ihrer Gebote und mehrere Untugenden.“ Daher kam er zur Überzeugung, dass man in den Volksschulen neben den gewöhnlichen Lehrgegenständen die Kinder auch zur *Arbeitsamkeit* erziehen müsse; zu diesem Zwecke solle man in den Schulen „*Arbeitsklassen* anlegen und sie mit den litterarischen Gegenständen verbinden, so dass die Schüler zur Arbeit angeleitet und von Kind her an dieselbe gewöhnt werden. Nur dadurch dürfte Arbeitsamkeit und Industriegeist national werden.“

Zwar hatte Kindermann bei der Einführung des Industrieunterrrichts mit grossen Hindernissen zu kämpfen, indem es an den nötigen Lokalen und Gärten, an den erforderlichen Mitteln und vielfach auch an geeigneten Lehrkräften dazu fehlte. Aber durch seine Beharrlichkeit wusste er die Schwierigkeiten zu überwinden und die Leute für diesen Unterricht zu gewinnen, namentlich auch durch den Verdienst, welchen die Arbeiten den Kindern und deren Eltern einbrachten. Meist wurden die Knaben in der Baumzucht und dergleichen vom Lehrer selbst, die Mädchen in den weiblichen Handarbeiten von seiner Frau unterrichtet. Bald fanden die Industrieklassen im ganzen Lande grosse Verbreitung und trugen wesentlich zur Förderung des Schulbesuchs und zur Hebung der Schule bei.

Wegen seiner grossen Verdienste um das Schulwesen wurde Kindermann unter dem Namen *von Schulstein* in den Adelsstand

[1] Hierüber veröffentlichte er eine Schrift unter dem Titel: „*Von der Entstehung und Verbreitung der Industrieklassen in den Volksschulen des Königreichs Böhmen.*“

erhoben und später zum Bischof von *Leitmeritz* gewählt.[1] Auch in dieser Stellung arbeitete er mit ungeschwächtem Eifer an der Förderung des Schulwesens bis zu seinem Tode.[2]

V. Die Entwicklung der Volksschule im 18. Jahrhundert.

1. **Der Charakter der Volksschule im 18. Jahrhundert.** Trotz des grossen Eifers einzelner Männer für die Aufklärung und trotzdem einzelne Professoren der Hochschule anfingen, ihre Vorlesungen in deutscher Sprache zu halten,[3] drang doch von der Bildung, deren sich die höhern Stände in der Aufklärungszeit erfreuten, im 18. Jahrhundert nur noch wenig bis in die untern Volksschichten hinein.

In der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts übte der Pietismus den grössten Einfluss auf das Schulwesen aus, und in der zweiten machte sich auch der Einfluss des Philanthropismus auf die Volksschule geltend. Aber im ganzen behielt die Volksschule auch während der Aufklärungszeit ihren kirchlichen Charakter bei. Dem aufgeklärten Despotismus schien es nicht ratsam, hierin wesentliche Änderungen herbeizuführen.

Im 18. Jahrhundert wurde die Volksschule namentlich in deutschen Staaten, vor allem in *Preussen* und *Österreich*, eingeführt.

2. **Die Volksschule in Preussen.** In diesem Lande waren zwar schon im 16. und 17. Jahrhundert an manchen Orten deutsche Schulen gegründet worden. Aber auf dem Lande fehlten sie im Anfang des 18. Jahrhunderts doch noch fast gänzlich. Allgemeine Verbreitung fand die Schule auf dem Lande erst durch *Friedrich Wilhelm I.*, welcher darum der „Vater der preussischen Volksschule“ genannt wird. In dem von ihm erlassenen *General-*

---

[1] Die Erhebung in den Adelsstand erfolgte unter Maria Theresia, die Ernennung zum Bischof unter Joseph II. im Jahre 1790.

[2] Im gleichen Sinne wie Felbiger und Kindermann wirkten zu jener Zeit noch viele andere katholische Männer, deren Thätigkeit aber nicht so epochemachend war, wie diejenige der beiden Genannten.

[3] Der erste, welcher dies (1688) wagte, war *Christian Thomasius* (1655 bis 1728), Professor in Leipzig und Halle, ein mächtiger Kämpfer für die Denkfreiheit und ein unerschrockener Bekämpfer des Hexenglaubens und der Folterqualen.

Schulenplan stellte er die gesetzlichen Vorschriften für die preussische Landschule auf.[1]

Der General-Schulenplan enthielt Bestimmungen über: 1. die *Schulhäuser*, welche die Gemeinden mit Benützung des vom König geschenkten Bauholzes zu bauen hatten; 2. die *Lehrer*, ihre Eigenschaften und Pflichten, sowie ihre Besoldung, welch letztere meist aus Naturalnutzungen, wie Land, Getreide, Heu und Stroh bestand;[2] 3. die *Schulpflicht* und die *Schulzeit;*[3] 4. die *Lehrfächer*, welche die herkömmlichen: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen waren.

Friedrich II. hielt, obschon er selbst den Ideen der Aufklärung huldigte, durchaus an dem kirchlichen Charakter der Volksschule fest und suchte diese im gleichen Geiste zu fördern wie sein Vater. Zu diesem Zwecke erliess er unter dem Titel *General-Landschulreglement* ein neues Schulgesetz, welches der pietistisch gesinnte Konsistorialrat *Hecker* in Berlin im Auftrage des Königs verfasste.[4] Dasselbe stimmt im wesentlichen mit dem von Friedrich Wilhelm I. erlassenen General-Landschulenplan überein. Friedrich II. forderte aber eine strengere Ausführung der gesetzlichen Vorschriften. Denn in vielen Dörfern waren noch keine Schulen errichtet. Der König zwang nun die adeligen Gutsherren und die Gemeinden, Schulhäuser zu bauen, und führte den *Schulzwang* ein, so dass Schulversäumnisse durch Geldbussen bestraft wurden. Vor allem sollte die Volksschule *bessere Lehrer* erhalten. weil der hauptsächlichste Grund der geringen Leistungen der Schule in der Untüchtigkeit der meisten Landschullehrer lag. Für bessere Lehrer sorgte nach dem Willen des Königs vor allem das *Seminar Heckers*. Allein die von diesem und den wenigen andern Seminaren gebildeten Lehrer fanden zunächst in den *Städten* Anstellung, und die Landschulen mussten sich auch ferner mit ungebildeten Lehrern begnügen. Auch durch die Verordnung des Königs, dass invalide

[1] Friedrich Wilhelm I., der von 1713—1740 regierte, erliess den *General-Schulenplan* 1736. Der vollständige Titel dieses Schulgesetzes lautet: *„Principia regulativa oder General-Schulenplan, nach welchem das Landschulwesen im Königreich Preussen eingerichtet werden soll.“*

[2] Hierzu kam ein kleines Schulgeld, der „zweite Klingebeutel“ und 4 Thaler für Küsterdienste.

[3] Vom 5.—13. Jahre.

[4] Im Jahre 1763, gleich nach dem Ende des 7jährigen Krieges.

Unteroffiziere und Soldaten als Lehrer wählbar seien, wenn sie lesen, schreiben und rechnen können, war der Volksschule nicht geholfen.[1]

In den *katholischen* Schulen von Schlesien wurde die Schulreform hauptsächlich von *Felbiger* durchgeführt.

Allein der König konnte seine Pläne zur Verbesserung der Volksschule nur teilweise verwirklichen, weil das Volk und auch der Adel und die Geistlichkeit den Schulreformen, besonders dem Schulzwang und den Forderungen betreffend eine genügende Besoldung der Lehrer, vielfach noch sehr abgeneigt waren und weil es noch fast überall an gebildeten und tüchtigen Lehrern fehlte.[2]

3. In **Österreich** wurde die Volksschule erst im Aufklärungszeitalter unter *Maria Theresia* und *Joseph II.* gegründet. Vorher gab es meistens nur in den Städten Schulen, und selbst hier erhielt die Mehrzahl der Kinder keinen Unterricht. Zudem waren die vorhandenen Schulen nach den Berichten Felbigers, Kindermanns und anderer Schulmänner jener Zeit sehr schlecht, die Lehrer ungebildet und der Unterricht nur auf das mechanische Lesen und Auswendiglernen gerichtet. Dem Volke fehlte das Interesse für die Schule, und daher wurde diese nur sehr spärlich und unregelmässig besucht.

Allein auch in Österreich regten die Ideen der Aufklärung zu Schulreformen an. Unter der Regierung der grossen Kaiserin *Maria Theresia* nahm das Schulwesen in ihren Staaten einen gewaltigen Aufschwung. Welche Stellung die Kaiserin der Schule anwies, erkennt man schon aus ihrer berühmten Erklärung: „*Die Schule ist und bleibt allezeit ein Politikum*“, d. h. eine Angelegenheit des *Staates*, und aus ihrem schönen Worte: „*Die Erziehung der Jugend ist die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen.*“ Daher förderte sie das Schulwesen mit allem Eifer. Zur Durchführung einer allgemeinen Schulreform setzte sie eine grosse Kommission ein und gründete in Wien eine *Normalschule,*

---

[1] Dies geschah durch eine Verordnung vom Jahre 1779, und es wurden gemäss derselben wirklich 79 invalide Soldaten als Lehrer angestellt.

[2] Auch in den sächsischen und thüringischen Staaten, in Braunschweig und andern Staaten Deutschlands wurde das Schulwesen zur Zeit der Aufklärung in ähnlicher Weise gefördert wie in Preussen.

welche für die übrigen Schulen eine „Musterschule" sein und zugleich der *Ausbildung von Lehrern* dienen sollte.[1]

Die allgemeine Einführung der Volksschule in Österreich erfolgte jedoch erst nach der Berufung des Abtes *Felbiger* als „Generaldirektor des Schulwesens für die österreichischen Staaten". Im Auftrage der Kaiserin verfasste Felbiger die *„allgemeine Schulordnung"*, welche die Grundlage des österreichischen Schulwesens wurde.[2]

Dieses Schulgesetz verordnete, dass nicht nur in den Städten, sondern auch in allen Kirchdörfern Schulen errichtet werden. Von grosser Bedeutung war es, dass ausser den gewöhnlichen Volksschulen, hier *Trivialschulen* genannt, die nur im Lesen, Schreiben und Rechnen und in der Religion zu unterrichten hatten, auch gehobene Schulen mit einem erweiterten Lehrplan und insbesondere auch *Normalschulen* gegründet wurden, denen neben einem allseitigen Unterricht auch die Aufgabe zufiel, für die *Ausbildung der Lehrer* zu sorgen.

Zur Ausbildung der Lehrer wurden freilich nur halbjährliche Kurse eingerichtet; denn man verlangte damals von der Lehrerbildung nicht mehr, als dass sie den angehenden Lehrern die von der Volksschule geforderten Kenntnisse und einige Anleitung zur Schulführung verschaffe.

Die allgemeine Schulordnung ordnete auch die Thätigkeit und die Stellung der *Lehrer*, was in Verbindung mit ihrer bessern Besoldung wesentlich zur Hebung des bisher verachteten Lehrerstandes beitrug.

---

[1] Als Direktor dieser Normalschule wurde der tüchtige Rektor *Joseph Messmer* gewählt.

[2] Die Berufung Felbigers nach Wien und der Erlass der *allgemeinen Schulordnung* fielen in das Jahr 1774, also in das nämliche Jahr, in welchem Basedows Elementarwerk veröffentlicht und das erste Philanthropin zu Dessau gegründet wurde.

Nach der *allgemeinen Schulordnung* wurden in Österreich dreierlei Schulen gegründet: 1. *Trivialschulen* in allen kleinen Städten und Kirchdörfern, deren Lehrfächer Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen waren; 2. *Hauptschulen* in jedem Bezirk, welche ausser den Fächern der Trivialschulen auch noch in weitern Fächern, wie Latein, Geometrie und Geographie, Unterricht erteilten; 3. *Normalschulen* in jeder Provinz, welche neben den Fächern der Hauptschulen noch in Geschichte, Mechanik und Zeichnen unterrichteten und zugleich der *Ausbildung der Lehrer* dienten.

Als *Schulbücher* wurden meistens die von *Felbiger* verfassten gebraucht, zu deren Herstellung der in Wien errichtete *Schulbücherverlag* treffliche Dienste leistete.

Ebenso eifrig wie Maria Theresia sorgte Kaiser Josef II. für die weitere Förderung der Volksschule. Er gründete viele *neue Schulen,* wozu das Vermögen der aufgehobenen Klöster diente, führte den *Schulzwang* ein, hob das *Schulgeld* für arme Kinder auf, verbesserte die *Besoldung der Lehrer,* wogegen sie sich durch eine Prüfung über eine genügende Bildung ausweisen mussten, übertrug die *Aufsicht* über die Schulen tüchtigen Schulmännern und ermöglichte durch sein *Toleranzedikt* auch die Errichtung von *nichtkatholischen* Schulen, so dass nun in verschiedenen Städten auch *protestantische* Schulen entstanden. [1]

Diesem raschen Aufschwung folgte leider nach dem Tode Josefs II. wieder ein Rückschritt im österreichischen Schulwesen, und während eines halben Jahrhunderts konnte dasselbe keine wesentlichen Fortschritte mehr machen! [2]

Nach dem Vorbilde Österreichs wurden auch in andern katholischen Ländern Volksschulen gegründet. Namentlich wurde damals in *Bayern* der Grund zur allgemeinen Volksschule gelegt. [3]

4. **Der Zustand der Volksschule am Ende des 18. Jahrhunderts.** Wie die vorhergehenden Ausführungen zeigen, hat die Aufklärungszeit mit Eifer an der Hebung der Volksschule gearbeitet und in verschiedenen Ländern der allgemeinen Einführung und Verbreitung derselben Bahn gebrochen. Aber nicht nur die *Vermehrung,* sondern auch die *Verbesserung* der Volksschulen liessen sich die

---

[1] Zu den namhaften Förderern des Schulwesens gehörte auch *Franz Michael Vierthaler* (1758—1827), welcher als Direktor der Normalschule und Professor der Universität in *Salzburg* und später als Direktor des Waisenhauses in Wien eine segensreiche Thätigkeit entfaltete. Sein bedeutendstes Werk: *„Geist der Sokratik“* erntete grossen Beifall.

[2] Das während dieser Periode massgebende Schulgesetz Österreichs war die *„Politische Verfassung der deutschen Volksschulen“*, vom Jahre 1805.

[3] Für das bayrische Schulwesen wirkte in jener Zeit besonders der hochgebildete, freisinnige Benediktiner *Heinrich Braun* (1732—1792), welcher als Professor der deutschen Sprache in München, als Schulkommissär und als pädagogischer Schriftsteller eine ausserordentlich vielseitige und segensreiche Thätigkeit entfaltete. Die von ihm 1778 verfasste *„Kurfürstliche Schulordnung“* ordnete das bayrische Schulwesen nach den Grundsätzen Felbigers, jedoch ohne die „Sagansche Methode“.

führenden Geister jener Zeit angelegen sein, indem sie einen auf klarer Anschauung und richtigem Verständnis der Sache beruhenden *bessern Unterricht* und eine *humanere Zucht* verlangten, in manchen Schulen den *Sach- und Sprachunterricht* einführten, *neue Lehrmittel,* wie z. B. Fibeln und Lesebücher, verfassten und eine *geistbildende Methode* aufstellten.

Für einen solchen geistbildenden Unterricht und eine humane Zucht aber bedurfte man *gebildeter Lehrer*, und darum haben die Männer der Aufklärung nachdrücklich auch eine *bessere Lehrerbildung* gefordert und für eine solche durch Gründung von Seminaren und Normalschulen kräftig gewirkt.

Allein der grösste Teil der Volksschulen, namentlich auf dem Lande, stand doch noch unter ungebildeten oder nur sehr dürftig gebildeten Lehrern. Diese hatten zudem eine so geringe Besoldung, dass sie ihren Unterhalt zum grössern Teile durch einen andern Beruf zu erwerben genötigt waren. Überdies erlahmte der in der Aufklärungszeit erweckte Eifer für die Volksschule bald wieder; die Behörden zeigten sich in der Sorge für die Schule lässig, und das Volk, welches unter hartem Druck und schweren Lasten seufzte und mit der Not des Lebens zu kämpfen hatte, war nicht zu grössern Opfern für die Schule bereit. Daher war damals eine allgemeine Umgestaltung der Volksschule noch nicht möglich. Wohl wurden an manchen Orten Reformen durchgeführt; wohl drangen einzelne Lichtstrahlen in die düstern Schulstuben ein. Aber zum grössern Teile bestand am Ende des 18. Jahrhunderts noch die „alte Schule“ mit ihren meist elenden Schulhäusern, mit ihren dem Handwerkerstande angehörenden, ungebildeten und oft hungernden Lehrern, mit ihrem mechanischen Unterricht, der zum grössten Teil in gedankenlosem Auswendiglernen und Aufsagen bestand, und mit ihrer bloss äusserlichen, harten Zucht.

VI. Die Bell-Lancastersche Schuleinrichtung oder der „wechselseitige Unterricht.“

Einen eigentümlichen Versuch, mit wenigen Lehrkräften eine grosse Menge von Schülern zu unterrichten, machten am Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts die beiden Engländer *Bell* und *Lancaster*.

Bell[1] wirkte am Ende des 18. Jahrhunderts als Vorsteher einer englischen Waisenhausschule in Ostindien. Da er mit den Lehrern dieser Schule die von ihm gewünschten Verbesserungen im Unterrichte nicht durchführen konnte, so versuchte er es mit einer neuen Schuleinrichtung. Er hatte nämlich gesehen, wie ältere Hindukinder jüngere anleiteten, Buchstaben in den Sand zu schreiben, und liess nun nach diesem Muster befähigtere Schüler als „Helfer" oder „*Monitoren*" die andern Schüler unterrichten. Zu diesem Zwecke teilte er die 200 Schüler des Waisenhauses in kleine Gruppen ein und setzte über jede dieser Abteilungen einen Lehrschüler, der dieselbe nach der erhaltenen Anleitung zu unterrichten hatte. Dieser „*wechselseitige Unterricht*" hatte guten Erfolg. Nach England zurückgekehrt, veröffentlichte Bell eine Schrift über seine Schuleinrichtung und rief später in seiner Heimat ähnliche Schulen ins Leben.

Eine Anwendung im Grossen und eine weite Verbreitung fand der „wechselseitige Unterricht" in Grossbritannien und Amerika durch den Quäker **Lancaster**,[2] der nach diesem System zuerst eine Armenschule in London einrichtete. Da die englische Regierung damals für den Volksschulunterricht noch in keiner Weise sorgte, so wuchsen die meisten armen Kinder in grosser Unwissenheit und Roheit auf. Von erbarmender Liebe zu diesen verwahrlosten Kindern erfüllt, gründete Lancaster eine Armenschule, um die Kinder vor allem in der christlichen Religion und sodann auch im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterrichten. Die grosse Menge seiner Schüler nötigte ihn, die bessern Schüler als Helfer beim Unterrichte zu verwenden, und bald hatte er über 800 Schüler, die alle unter seiner Leitung in *einem* Lokal unterrichtet wurden. Die einzelnen Gruppen von 15 bis 20 Schülern wurden von ihren *Monitoren* unterrichtet, und über einige solche Abteilungen wurden zuverlässigere Schüler als „General-Monitoren" gesetzt, um die Ordnung zu handhaben, während Lancaster selbst die Monitoren unterrichtete und für einen richtigen Gang des grossen Schul-

---

[1] Dr. *Andreas Bell* (1752—1832), ein englischer Geistlicher, war von 1790—1796 Vorsteher der Waisenhausschule zu Egmore bei Madras und kehrte 1797 nach England zurück.

[2] *Joseph Lancaster* (1778—1838) eröffnete seine Armenschule in London 1798, bereiste in den Jahren 1810 und 1811 Grossbritannien, um Schulen nach seinem System einzurichten, und ging 1820 nach Amerika.

organismus sorgte. Aufgemuntert durch den guten Erfolg und durch reichliche Unterstützungen, errichtete Lancaster in den zwei ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts auch in andern Teilen Grossbritanniens ähnliche Schulen und unterrichtete junge Leute in der Leitung derselben. Aber durch seine Unfähigkeit in ökonomischen Angelegenheiten geriet er in Schulden, und die vornehmere Gesellschaft wandte ihre Unterstützung lieber den Schulen des hochkirchlichen Bell als denjenigen des Quäkers Lancaster zu. Daher wanderte Lancaster nach Amerika aus und setzte dort seine Bestrebungen fort. In Amerika starb der Mann, welcher mit grosser Aufopferung so viel für die armen Kinder gearbeitet hatte, selbst in drückender Armut.

Mit der Bell-Lancasterschen Schuleinrichtung wurden im Anfang des 19. Jahrhunderts auch in andern Ländern Versuche gemacht. So hat *Pater Girard*[1] zu Freiburg in der Schweiz durch den *wechselseitigen Unterricht* schöne Erfolge erzielt, und auch in Dänemark fand dieses System eine ziemliche Verbreitung. Es wurde hier aber wesentlich verbessert, indem man einem Lehrer höchstens 100 Schüler zuteilte und die Monitoren nur zum Einüben und Wiederholen verwendete. Denn man kam immer mehr zur Einsicht, dass ein guter Unterricht nicht von Kindern, sondern nur von reifen, pädagogisch geschulten Lehrkräften erteilt werden könne, und sobald sich diese in genügender Zahl vorfanden, musste die Bell-Lancastersche Schuleinrichtung, die nur ein dürftiger Notbehelf war, wieder verschwinden.

Fünfter Abschnitt:

Die christlich-humane Erziehung von Pestalozzi bis auf die Gegenwart.

(Das 19. Jahrhundert.)

I. Die neue Geistesrichtung am Ausgang des 18. Jahrhunderts.

Aus der einseitigen Verstandesbildung der Aufklärungszeit erhob sich, teilweise durch die Ideen der Aufklärung selbst erzeugt und genährt, am Ausgang des 18. Jahrhunderts eine neue Geistesrichtung, welche die bleibenden Errungenschaften der Aufklärung mit neuen Gedanken und Idealen zu einer neuen Weltanschauung

[1] Näheres über Pater Girard findet sich im Anhang.

verband. Man schätzte die Dinge jetzt nicht mehr vorzugsweise nach ihrem Nutzen, sondern nach ihrem *idealen Werte* und anerkannte nicht nur die Forderungen der denkenden Vernunft, sondern auch die *Bedürfnisse des fühlenden Herzens;* auf allen Gebieten des geistigen Lebens, in der Dichtkunst, in der Religion und in den Bildungsbestrebungen, trat neben dem Verstand auch das *Gefühl* mit seiner begeisternden Macht wieder in sein Recht ein, und infolgedessen galt nun die naturgemässe Entfaltung des ganzen Menschen von innen heraus als das Ideal der Bildung.[1]

Der herrschenden französischen Bildung stellte sich in Deutschland eine *nationale deutsche* entgegen, die ihr Ideal vor allem in dem *klassischen Griechentum* erblickte. In diesem fand man die wahre Menschenbildung, nach welcher sich nun die eigene Bildung und das Leben gestalten sollten. Darum wandte man sich mit neuer Begeisterung dem Studium der alten, namentlich der griechischen Klassiker zu, und so entstand der *Neuhumanismus.*[2] Aber diesem galt, im Gegensatz zu dem frühern Humanismus, als das zu erstrebende Ziel nicht mehr die Nachahmung der Alten, sondern die aus ihnen geschöpfte *allgemeine Bildung;* die Lektüre der alten Klassiker, verbunden mit dem eifrigen Studium der Altertumswissenschaft, sollte Urteil und Geschmack bilden, den Geist mit den Idealen des echten Menschentums erfüllen und auch zu selbständiger litterarischer Arbeit in der Muttersprache befähigen. Ferne davon, diese durch die alten Sprachen zu verdrängen, wie

---

[1] Für Deutschland waren die führenden Geister dieser neuen Richtung auf dem Gebiete der *Dichtkunst: Bodmer* und *Breitinger* und sodann die grossen Dichter der klassischen Periode: *Klopstock, Lessing, Herder, Gœthe, Schiller,* W. von *Humbold* und ihre Nachfolger; in der *Religion* namentlich *Schleiermacher,* der Begründer der neuern Theologie; in der *Philosophie* die grossen Philosophen *Kant, Fichte* und ihre Schüler.

[2] Die Begründer des *Neuhumanismus* waren die Philologen *Gesner* (Joh. Matthias G., 1691—1761) und *Heyne* (Christian Gottlob H., 1729—1812) an der Universität Göttingen, *Ernesti* (Joh. August E., 1707—1781) in Leipzig und *Wolf* (Friedr. Aug. W., 1759—1824) in *Halle.* Zur Pflege des klassischen Unterrichts wurden nun *humanistische Gymnasien* eingerichtet, die nur den zukünftigen Studierenden und nicht, wie die frühern Lateinschulen, zugleich den gewerbe- und handeltreibenden Bürgern dienen sollten. Die letztern wurden an die Bürger- und Realschulen verwiesen. Es enstand jetzt auch ein eigener *Gymnasiallehrerstand,* während die frühern Lateinlehrer meist Theologen waren, und die *Philologie,* welche früher mit der Theologie verbunden war, wurde zu einer selbständigen Wissenschaft.

es im 16. Jahrhundert geschehen war, wollte man durch die Vertiefung in die alten Klassiker vielmehr auch die vollkommene Ausbildung in der *Muttersprache* fördern und durch die klassischen Vorbilder der Griechen das eigene Volkstum in Sprache, Kunst und Wissenschaft zur höchsten Blüte erheben. Die schönsten Früchte des Neuhumanismus finden wir in den Werken der grossen deutschen Klassiker.

Durch diese höhere Geistesbildung errang sich der *Bürgerstand* im Anfang des 19. Jahrhunderts wieder die geistige Gleichstellung mit dem Adel, welcher im 18. Jahrhundert als Träger der höhern Bildung gegolten hatte; ja durch ihre höhere Bildung erlangten die Bürger nun wieder die Führung in der fernern Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens.

Auch auf die Volksbildung übte die neue Geistesrichtung ihren Einfluss aus. Freilich geschah dies nicht unmittelbar; denn der „hellenische Humanismus" vermittelte keine volkstümliche Bildung, und viele klassisch Gebildete kümmerten sich wenig um das „ungebildete" Volk. Nur wenn mit der höhern Bildung sich auch aufrichtige Liebe zum Volke und wahre Begeisterung für die Volksbildung verbanden, vermochte die klassische Bildung auch auf die Volksbildung einen fördernden Einfluss auszuüben.

II. Pestalozzi.[1]

a. **Pestalozzis Leben und Wirken.** Der Bahnbrecher der neuen Pädagogik und Gründer der neuen Volksschule ist *Pestalozzi.* Um seine Wirksamkeit und seine Erziehungsgrundsätze recht zu verstehen, muss man vor allem seinen Lebensgang eingehend betrachten.

[1] Für ein gründliches Studium sind vor allem zu empfehlen: „*Pestalozzis sämtliche Werke*", herausgegeben von Dr. *L. W. Seyffarth*, Liegnitz, Karl Seyffarth, 1899. Schon bei Lebzeiten Pestalozzis erschienen seine sämtlichen Werke in der *Cotta*'schen Buchhandlung, und seither wurden noch andere Ausgaben veranstaltet. Ausserdem sind einzelne Teile enthalten in *Lindners* pädagog. Klassikern: Band III., „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", Band XVIII., „Lienhard und Gertrud"; ebenso in *Richters* pädagog. Bibliothek: Band I., „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", Band VII., „Lienhard und Gertrud", Band XVII., „Abendstunden eines Einsiedlers". *Lienhard und Gertrud* ist auch in verschiedenen besondern Ausgaben vorhanden, z. B. in *O. Hendels* „Bibliothek der Gesamtlitteratur", gebunden zu Fr. 2. 35. Vgl. auch *Morf*, „Zur Biographie Pestalozzis" und *Dr. O. Hunzikers* gründliche Studien über Pestalozzi.

Denn sein Leben und sein Wirken hangen unzertrennlich zusammen, und schon seine Jugendzeit übte auf seine spätere Thätigkeit einen entscheidenden Einfluss aus.

1. **Pestalozzis Jugend und Studienzeit.** Pestalozzi wurde 1746 in Zürich geboren.[1] Er stand erst im 6. Altersjahre, als ihm sein Vater, ein geschickter Wundarzt, starb und die Familie in dürftigen Verhältnissen zurückliess.[2] Die Mutter musste sich daher grosse Entbehrungen auferlegen, um mit dem Ertrag des kleinen Vermögens ihre Kinder zu erziehen, und wurde in ihrer aufopfernden Thätigkeit durch eine treue Magd, „Babeli", unterstützt.[3]

„Meine Mutter", erzählt Pestalozzi, „opferte sich mit gänzlicher Hingebung ihrer selbst und unter Entbehrung alles dessen, was in ihrem Alter und in ihren Umgebungen Reize hätte haben können, der Erziehung ihrer drei Kinder auf und war in ihrer edeln Hingebung von einer Person unterstützt, deren Andenken mir ewig unvergesslich sein wird. Mein Vater, der in den wenigen Monaten, seit dem sie in unsere Dienste trat, von der seltenen Kraft und Treue dieses Dienstmädchens überzeugt und ergriffen war, liess es, von den Folgen, die sein naher Hinschied auf seine verwaiste und unbemittelte Haushaltung haben musste, beängstigt, vor sein Todbett kommen und sagte zu ihr: „Babeli, um Gottes willen, verlasse meine Frau nicht; wenn ich tot bin, so ist sie

---

[1] *Heinrich Pestalozzi* (1746—1827) wurde am 12. Januar 1746 geboren. Häufig wird sein Name *Johann Heinrich* geschrieben; im Taufbuch steht aber nur *Heinrich*. Seine aus Chiavenna stammenden Vorfahren waren um die Mitte des 16. Jahrhunderts nach Zürich eingewandert, und die Familie nahm hier ganz deutsche Sprache und Sitte an. Sie wurden dort allgemein „Pestaluz" genannt.

[2] Pestalozzis Grossvater väterlicherseits, *Andreas Pestalozzi* (1692—1769), wirkte als vortrefflicher Pfarrer in Höngg bei Zürich. Der Vater hiess *Joh. Baptista* (1718—1751), die Mutter *Susanna geborne Hotze* (1720—1796); sie war die Tochter eines Arztes in Richterswil. Heinrich hatte noch zwei Geschwister, einen ältern Bruder namens Johann Baptist, welcher 1780 nach Amerika auswanderte und verschollen ist, und eine jüngere Schwester, Anna Barbara, die sich mit einem Kaufmann Gross in Leipzig verheiratete und durch Briefe stets in einem innigen Verkehr mit ihrem Bruder Heinrich blieb.

[3] Diese hiess *Barbara Schmid* und war aus dem Dorfe Buchs. Sie schlug auch eine sehr vorteilhafte Heirat aus, um in ihrem entbehrungsvollen Dienste auszuharren. Im Jahre 1788 meldete die Zeitung ihren Tod mit den Worten: „hat 41 Jahre treu und redlich gedienet bei Frau Pestaluzin bei der Treu." Letzteres ist die Bezeichnung des Wohnhauses.

verloren, und meine Kinder kommen in fremde, harte Hände. Sie ist ohne deinen Beistand nicht im stande, meine Kinder bei einander zu erhalten.“ Gerührt, edel und in Unschuld und Einfalt bis zur Erhabenheit grossherzig, gab sie meinem sterbenden Vater das Wort: „Ich verlasse Ihre Frau nicht, wenn Sie sterben. Ich bleibe bei ihr bis in den Tod, wenn sie mich nötig hat.“ Ihr Wort beruhigte meinen sterbenden Vater; sein Auge erheiterte sich, und mit diesem Trost im Herzen verschied er. Sie hielt ihr Versprechen und blieb bei meiner Mutter bis an ihren Tod. Sie half ihr, ihre drei Kinder, die damals eigentlich arme Waisen waren, durchschleppen durch alle Not und durch allen Drang der schwierigsten Verhältnisse, die sich nur denken lassen, und zwar mit einer Ausharrung, mit einer Aufopferung und zugleich mit einer Umsicht und Klugheit, die um so bewunderungswürdiger ist, da sie von aller äussern Bildung entblösst, vor wenigen Monaten vom Dorf weg nach Zürich kam, um daselbst einen Dienst zu suchen.“ Verschiedene Züge, die Pestalozzi aus der Thätigkeit der treuen Magd anführt, zeigen, wie dieselbe stets mit ängstlicher Sparsamkeit für die Haushaltnng sorgte. Wenn die Kinder z. B. auf die Gasse gehen wollten, sagte sie zu ihnen: „Warum wollt ihr doch unnützerweise Kleider und Schuhe verderben? Seht, wie eure Mutter, um euch zu erziehen, so viel entbehrt; wie sie Wochen und Monate lang an keinen Ort hingeht und jeden Kreuzer spart, den sie für eure Erziehung notwendig braucht.“ „Von sich selbst aber“, fügt Pestalozzi hinzu, „und von dem, was es für die Haushaltung that, und wie es sich für dieselbe aufopfere, redete das edle Mädchen mit uns nie ein Wort.“

So wuchs Pestalozzi an der Hand der „besten Mutter“, wie er sie später oft nennt, von Morgen bis Abend in Umgebungen auf, die sein Herz in einem hohen Grade belebten und ansprachen und die edelsten Gefühle der Liebe, der Dankbarkeit, des Vertrauens, des Glaubens, der Selbstverleugnung und Aufopferung unauslöschlich in seine Seele einpflanzten. Man begreift daher, dass Pestalozzi dieser „Wohnstubenerziehung“ unter der Leitung einer liebevollen Mutter noch im Greisenalter mit rührender Dankbarkeit gedachte und in ihr den Kern aller wahren Erziehung erblickte.

Allein diese ausschliesslich weibliche Erziehung hatte auch ihre Schattenseite, und der Mangel einer männlichen Leitung

machte sich bei Pestalozzi in mancher Hinsicht fühlbar. Er schildert diesen Mangel selbst in folgender Weise: „Ich wuchs an der Hand der besten Mutter als ein Weiber- und Mutterkind auf, wie nicht bald eins in allen Rücksichten ein grösseres sein konnte. Ich kam, wie man bei uns sagt, jahraus, jahrein nie hinter dem Ofen hervor; kurz, alle wesentlichen Reize zur Entfaltung männlicher Kraft, männlicher Erfahrungen, männlicher Denkungsart und männlicher Übungen mangelten mir in dem Grad, als ich ihrer bei der Eigenheit und bei den Schwächen meiner Individualität vorzüglich bedurfte.“ Da er von Natur zart und schwächlich war und an den Spielen seiner Kameraden wenig teilnehmen durfte, so wurde er unbeholfen und träumerisch. Wie sehr diese Verhältnisse bestimmend auf die Anschauungen und den Lebensgang Pestalozzis einwirkten, zeigt sich in seinem Leben und seinen Schriften deutlich.

Infolge seiner Naturanlage und seiner Erziehung erhielten bei Pestalozzi das warme *Gefühl* und die rege *Einbildungskraft* schon frühe das Übergewicht über den nüchternen *Verstand*. Schon als Knabe zeigte er Mangel an verständiger Überlegung und wurde wegen seiner Gutmütigkeit und Unerfahrenheit oft ein Gegenstand des Spottes seiner Altersgenossen, welche ihn den „Heiri Wunderli von Torlikon“ nannten. Auch sein Äusseres forderte bisweilen den Spott übermütiger Knaben heraus. Wohl zeugten seine grossen schwarzen Augen von einem reichen Geist und grosser Herzensgüte. Im übrigen aber bot sein durch Blatternnarben entstelltes Antlitz keine schönen Züge dar. Wie leicht es andern wurde, ihr Spiel mit ihm zu treiben, berichtet er selbst. „Da mir das wirkliche Menschenleben fremd war, so glaubte ich alle Welt wenigstens so gutmütig und zutraulich als mich selbst. Daher war ich von Jugend auf das Opfer eines jeden, der sein Spiel mit mir treiben wollte. Die Buben in der Schule schon schickten mich, wohin sie nicht gern selbst gingen, und ich that, was sie wollten.“ In allen praktischen Dingen zeigte er sich linkisch und unbeholfen. im Äussern sehr nachlässig und oft unachtsam.

Auf der andern Seite zeichnete er sich schon in seiner Jugend durch einen lebhaften, rasch und sicher auffassenden Geist, durch selbstlose Liebe, durch tiefes Mitgefühl für Arme und Unglückliche, durch unbestechliche Wahrhaftigkeit, ein reges Rechtsgefühl, einen starken Willen und einen unerschrockenen Mut aus. Als bei

einem starken Erdbeben Lehrer und Schüler erschrocken auf die Strasse stürzten und kein anderer in das Haus zurückzukehren wagte, holte ihnen der zehnjährige Pestalozzi Kappen und Bücher herunter, und gleichen Mut bewies er auch bei andern Gelegenheiten.

Ein groses Glück war es für Pestalozzi, der in seiner Jugend und im spätern Leben so viele bittere Erfahrungen machen musste, dass er von Kindheit an mit einem heitern, elastischen Sinn begabt war. „Ohne diesen heitern Sinn", schreibt er als 70jähriger Greis, „wäre ich bei allem, was mir begegnet, wohl nicht so alt geworden, als ich wirklich bin. Das Fehlschlagen von Dingen, die andern Kindern schwer zu Herzen gegangen wären, machte mir gewöhnlich so viel als nichts. Was hinter mir war, wenn es mich selbst betraf, war mir, so sehr ich es vorher gewünscht oder gefürchtet hatte, sobald ich darüber ein paar Mal geschlafen, wie wenn es nicht geschehen wäre. So wenig machten Glück und Unglück für mich selbst Eindruck."

Einen günstigen Einfluss auf die geistige Entwicklung Pestalozzis übte auch sein Grossvater, ein treuer von christlicher Liebe zu dem bedrückten Volke erfüllter Landpfarrer in der Nähe Zürichs, aus. Bei diesem pflegte er seine Ferien zuzubringen und begleitete ihn bei seinen Besuchen in den Schulen und in den Hütten der Armen. Auch sonst verkehrte er dort häufig mit den Dorfbewohnern, lernte die traurige Lage des Landvolkes kennen und wurde von dem innigsten Wunsche, demselben zu helfen, erfüllt. „Seit meinen Jünglingsjahren", schreibt er darüber später „wallte mein Herz wie ein mächtiger Strom, die Quelle des Elends zu stopfen, in das ich das Volk um mich her versunken sah."

Seine *Schulbildung* erhielt Pestalozzi in den Schulen Zürichs, welche zu den bessern Schulen jener Zeit gehörten. Sobald er in einer deutschen Unterschule, einer sogen. „Hausschule", etwas lesen und schreiben gelernt hatte, trat er in die Lateinschule und sodann in die höhern Lehranstalten der Stadt ein.[1]

In der Schule machte er in allen Gegenständen, die seine Einbildungskraft anregten und sein Gemüt ergriffen, rasche Fortschritte, blieb dagegen in Verstandesdingen, die seinem Gefühle wenig Nahrung boten, und in den mehr äussern Übungen, wie z. B. im Schönschreiben und in der Orthographie, zurück.

[1] Das Kollegium humanitatis und das Kollegium Carolinum.

An den höhern Lehranstalten Zürichs herrschte ein reger, auf das Hohe und Ideale gerichteter Geist. Denn es wirkten daselbst ausgezeichnete Lehrer, von denen zwei, *Bodmer* und *Breitinger*, eine hervorragende Stelle in der Geschichte der deutschen Litteratur einnehmen. *Bodmer* lehrte Geschichte, Verfassungs- und Gesetzeskunde und machte seine Schüler auch mit den Meisterwerken der neueren Litteratur bekannt. In seinen Vorträgen sprach er überall freimütig als Freund der Freiheit und des Rechts.[1] *Breitinger* war Lehrer der alten Sprachen und der Philosophie. Ein dritter hervorragender Lehrer Pestalozzis war *Steinbrüchel*, ein Mann voll Geist und Kraft, welcher die Jugend in hohem Grade zu fesseln wusste. Diese Männer ragten nicht nur durch Gelehrsamkeit und litterarische Bildung hervor, sondern waren auch vorzügliche Lehrer und nahmen sich ihrer Schüler auch ausserhalb der Lehrsäle eifrig an. Sie pflanzten in der studierenden Jugend einen hohen Idealismus, der sie zu einem edlen und selbstverleugnenden Streben anspornte. Pestalozzi berichtet darüber: „Unabhängigkeit, Selbständigkeit, Wohlthätigkeit, Aufopferungskraft und Vaterlandsliebe war das Losungswort unserer öffentlichen Bildung. Der Geist des Unterrichts lenkte uns mit vieler Lebendigkeit und reizvoller Darstellung dahin, die äussern Mittel des Reichtums, der Ehre und des Ansehens einseitig und unüberlegt gering zu schätzen und beinahe zu verachten." Dies bezeichnet er als einen „träumerischen Sinn", d. h. als einen unpraktischen Idealismus, der wohl nach herrlichen Zielen strebte, aber die erforderlichen Mittel zu ihrer Erreichung nicht einmal kannte.

Diese ideale Richtung wurde überdies mächtig gefördert durch die „patriotische Gesellschaft", welche Bodmer, „der Vater der Jünglinge", unter der studierenden Jugend gestiftet hatte.[2] Ihr gehörten die talentvollsten und thatkräftigsten Studierenden an, und der zwanzigjährige Pestalozzi war eines ihrer eifrigsten Mitglieder. Jede Woche einmal versammelte sich die Gesellschaft zur Besprechung wissenschaftlicher Arbeiten und vaterländischer Fragen. In diesem Kreise wurden die jungen „Patrioten" für Freiheit und Recht und echt republikanische Tugend begeistert, und darum empörten sie sich über den harten Druck und über die schreienden

[1] Wegen seiner edlen Hingabe an die studierende Jugend wurde Bodmer „*der Vater der Jünglinge*" genannt.

[2] Ihr vollständiger Name war: „Patriotische Gesellschaft zur Gerwe."

Ungerechtigkeiten, unter welchen das aller Freiheiten beraubte Landvolk damals so schwer zu leiden hatte. Um ihren Ansichten unter der Bürgerschaft Eingang und Nachdruck zu verschaffen, gründeten die „Patrioten“ ein moralisches Wochenblatt.[1] Sie wagten sogar, hohe weltliche und geistliche Würdenträger wegen ihrer Ungerechtigkeit oder Pflichtvergessenheit anzugreifen und bei der Obrigkeit zu verklagen, und zogen sich dadurch Verfolgungen durch die Regierung zu. Diese erblickte in dem stürmischen Vorgehen der jugendlichen Patrioten eine sträfliche Auflehnung gegen die Obrigkeit. Daher wurden die vermeintlichen Missethäter bedroht und bestraft und auch Pestalozzi geriet in Untersuchung und für kurze Zeit sogar in Gefangenschaft.

In jener Zeit übte auch *Rousseau* einen entscheidenden Einfluss auf Pestalozzi aus. „So wie sein Emil erschien“, berichtet er, „war mein im höchsten Grad unpraktischer Traumsinn von diesem ebenso im höchsten Grad unpraktischen Traumbuch im höchsten Grad ergriffen. Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlichen Wohnstube und auch in der Schulstube, die ich besuchte, genoss, mit dem, was Rousseau für die Erziehung seines Emil ansprach und forderte. Die Hauserziehung, sowie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände erschien mir unbedingt als eine verkrüppelte Gestalt, die in Rousseaus hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihres wirklichen Zustandes finden könne und zu suchen habe. Auch das durch Rousseau neubelebte, idealisch begründete Freiheitssystem erhöhte das träumerische Streben nach einem grössern segensreichen Wirkungskreise für das Volk in mir. Knaben-Ideen, was in dieser Hinsicht in meiner Vaterstadt zu thun notwendig und möglich sei, brachten mich dahin, den Stand eines Geistlichen, zu dem ich früher hinlenkte und bestimmt war, zu verlassen und den Gedanken in mir entkeimen zu machen, es könnte möglich sein, durch das Studium der Rechte eine Laufbahn zu finden, die geeignet wäre, mir früher oder später Gelegenheit und Mittel zu verschaffen, auf den bürgerlichen Zustand meiner Vaterstadt und sogar meines Vaterlandes einen thätigen Einfluss zu erhalten.“

Nach diesen Mitteilungen gedachte Pestalozzi früher, *Pfarrer* zu werden, entsagte dann aber der Theologie und wandte sich

[1] Dieses trug den Titel: „Der Erinnerer“ und wurde 1765 gegründet, aber nach zweijährigem Bestande von der Regierung verboten.

dem *Rechtsstudium* zu, weil er hoffte, als Rechtsgelehrter seinem Volke mehr nützen zu können. Er studierte mit grossem Eifer und erwarb sich nicht nur bedeutende geschichtliche und juridische Kenntnisse, sondern wurde auch mit der alten und neuen Litteratur und mit den Zeiterscheinungen wohl vertraut.

Allein nachdem er sich durch seine patriotischen Bestrebungen die Ungunst der herrschenden Kreise im höchsten Grade zugezogen hatte, durfte er nicht erwarten, in seiner Heimat ein Amt zu erhalten. Zudem hatte Rousseau die gelehrten Berufsarten mit Geringschätzung behandelt und den freiheitlich gesinnten Stadtbürgern das einfache Landleben als den glücklichsten Zustand gepriesen, und ein sterbender Freund Pestalozzis riet diesem, wegen seiner Gutmütigkeit und seiner geringen Menschenkenntnis sich keine für ihn gefährliche, sondern eine ruhige, stille Laufbahn zu wählen.[1] Als Pestalozzi nun bald darauf infolge geistiger Überanstrengung erkrankte und die Ärzte ihm rieten, für einige Zeit sich der Studien zu enthalten und aufs Land zu gehen, entschloss er sich, *Landwirt* zu werden.

Zur Erlernung der Landwirtschaft begab er sich zu dem berühmten Landwirt *Tschiffeli* in Kirchberg bei Burgdorf, bei dem er sich ein Jahr lang allen landwirtschaftlichen Arbeiten mit dem grössten Eifer hingab.[2] Aber bei allen seinen Anstrengungen verliess er doch Kirchberg, wie er sich später ausdrückte, als ein „landwirtschaftlicher Träumer“, d. h. er hatte wohl den Kopf voll landwirtschaftlicher Ideale und schöner Pläne, besass aber nicht die praktische Erfahrung zu ihrer Verwirklichung.

2. **Pestalozzi auf dem Neuhof.** Zur Betreibung der Landwirtschaft kaufte Pestalozzi auf dem Birrfelde im heutigen Kanton Aargau so viel Land zusammen, dass daraus ein beträchtliches Landgut wurde, baute darauf ein Wohnhaus nebst den erforderlichen Ökonomiegebäuden und nannte sein Besitztum *Neuhof.*[3] Auf seinem Gute pflanzte er anfangs hauptsächlich Krapp, der zur

---

[1] Dieser Freund war *Joh. Kaspar Bluntschli* (1742—1767), Kandidat der Theologie, der im patriotischen Freundeskreise, wo man sich gerne Namen aus dem klassischen Altertum beilegte, „Menalk“ hiess.

[2] *Joh. Rud. Tschiffeli* (1716—1780), Ehegerichtsschreiber in Bern, bewirtschaftete in Kirchberg ein Gut mit grossem Erfolg und hat sich um die Hebung der Landwirtschaft verdient gemacht. Pestalozzi war bei ihm vom Herbst 1767 bis Herbst 1768.

[3] Auf dem Neuhof blieb Pestalozzi 30 Jahre (1768—1798).

Rotfärberei dient, und hoffte dadurch einen bedeutenden Gewinn zu erzielen. Das erforderliche Kapital lieferte ein Bankhaus in Zürich, das mit Pestalozzi in eine Geschäftsverbindung trat.

Um diese Zeit verheiratete sich Pestalozzi mit *Anna Schulthess*, der feingebildeten, tief religiösen und edelgesinnten Tochter eines reichen Kaufmanns in Zürich, die von nun an während eines langen, entbehrungsreichen Lebens ihrem Manne durch alle schweren Zeiten hindurch mit der hingebendsten Aufopferung zur Seite stand.[1] Ihre Eltern, die Pestalozzis unpraktisches Wesen kannten und für ihre Tochter eine trübe Zukunft fürchteten, waren der Verbindung abgeneigt und willigten nur mit Widerstreben in dieselbe ein. Aber die Tochter hatte Pestalozzis edles Herz erkannt und schätzte seine reine Gesinnung höher als allen äussern Glanz, welchen sie ohne ihn hätte besitzen können.

Über die jungen Eheleute brachen bald schwere Zeiten herein. Pestalozzi verstand die Landwirtschaft zu wenig, hatte in der Verwaltung keine rechte Ordnung, wurde von Unterhändlern und Angestellten betrogen, besass viel unfruchtbares, für die Krappkultur ungeeignetes Land und liess sich in zu grosse Unternehmungen ein. Das Zürcher Bankhaus, welches mit ihm in Verbindung getreten war, zog seine Kapitalien zu einer für ihn sehr ungünstigen Zeit zurück, so dass er in immer grössere Schulden geriet, trotzdem seine hingebende Gattin fast alles, was sie hatte, aufopferte.

Aber mitten in seiner misslichen Lage fasste er den kühnen Entschluss, eine **Armenanstalt** zu gründen, um Kinder, die er im Bettel verkommen sah, durch gute Zucht und angemessene Arbeit zu wohlgesitteten und arbeitsamen Menschen zu erziehen. Er hoffte, mit der Zeit könnten die Kosten für ihren Unterhalt durch den Ertrag ihrer Arbeit gedeckt werden. In einer begeisterten Darstellung seines Plans zeigte er, dass durch die gewöhnliche Wohlthätigkeit die in Armut versunkenen Menschen nicht aus ihrem Elend und ihrer Hilflosigkeit errettet werden können, sondern einzig dadurch,

---

[1] *Anna Schulthess* (1739—1815) verheiratete sich im Herbst 1769 mit Pestalozzi. Ihr einziges Kind hiess Hans Jakob (1770—1801), in der Familie nur Jakob oder „Jakobli“ genannt. Dieser verheiratete sich mit Anna Magd. Fröhlich (später Frau *Kuster*) und hinterliess einen Sohn namens *Gottlieb* (1798—1853), bei welchem der Grossvater seine 2 letzten Lebensjahre auf dem Neuhof zubrachte.

dass in ihnen die jedem Menschen ursprünglich inwohnende Kraft, seine Bedürfnisse selbst zu befriedigen, entwickelt, belebt und selbständig gemacht werde.

Dieser Plan Pestalozzis fand bei den Menschenfreunden eine freudige Aufnahme, und im Jahre 1775 konnte die Armenanstalt auf dem Neuhof eröffnet werden. Bald beherbergte sie bei 40 arme Kinder, die bisher dem Bettel nachgegangen waren. Pestalozzi opferte sich den verwahrlosten Kindern ganz und lebte selbst mit ihnen „wie ein Bettler, um sie wie Menschen leben zu machen“, ja oft darbte er selber, um ihnen etwas Besseres geben zu können. Mit der hingebendsten Liebe wirkte er dahin, dass in der ganzen Anstalt ein liebevoller Familiengeist herrsche.

Im Sommer beschäftigte er die Kinder mit Landarbeit, im Winter mit Spinnen und Weben von Baumwolle. Bei der Arbeit unterrichtete er sie zugleich, um neben den physischen Kräften auch ihre religiösen, sittlichen und intellektuellen Anlagen auszubilden. Vor allem wollte er sie recht „bemerken und sprechen“ lehren, da er sah, wie sie achtlos an den Dingen vorübergingen und ihre Gedanken nicht auszudrücken verstanden.

In seiner Begeisterung für der Menschen Wohl schaute Pestalozzi bald über die eigene Anstalt und über die Rettung einzelner weniger Kinder hinaus auf die Rettung des ganzen Volkes, ja der Menschheit durch die im Dienste der Menschenerziehung und Menschenveredlung stehende Arbeit. Aus dem Überschusse des Erwerbs der vorgeschrittenen Arbeitskräfte erwachsen, so meinte er, nicht nur für solche Anstalten die Mittel, ohne Inanspruchnahme der Wohlthätigkeit sich aus sich selbst zu erhalten, sondern auch ohne Schwierigkeit ungezählte Anstalten zu errichten, immer grössere Scharen Kinder zu menschenwürdigem Dasein zu führen und so den Sumpf der verwahrlosten Armut auszutrocknen. Eine grossartige *sociale* Schöpfung also wollte Pestalozzi ins Leben rufen.

Aber sein Unternehmen gelang nicht. Die Baumwollenindustrie, die er zur Förderung desselben und zur Beschäftigung der Kinder eingeführt hatte, und der Handel mit den Erzeugnissen dieser Industrie brachten ihm grosse Verluste. Denn erstens besass er zu solchen Unternehmungen nicht die erforderlichen Kenntnisse und Erfahrungen und zersplitterte seine Kräfte in zu vielen Geschäften. Sodann zeigte sich nur ein kleiner Teil der aufge-

nommenen Kinder dankbar und arbeitswillig; viele dagegen waren arbeitsscheu und murrten über die ihnen zugemutete Anstrengung und über die einfache Nahrung. Ja, manche wurden, nachdem sie in der Anstalt ordentlich gekleidet worden waren und etwas gelernt hatten, von ihren Eltern, zuweilen sogar heimlich, wieder weggenommen. Endlich war es überhaupt nicht möglich, mit so schwachen, ungeübten Arbeitskräften die Anstalt ohne reichlichere Hilfsmittel zu erhalten.

Daher sah sich Pestalozzi genötigt, wenigstens für den Anfang die Hilfe edler Menschenfreunde für seine Anstalt anzurufen und erhielt denn auch namhafte Unterstützungen aus Zürich, Bern und Basel, wo besonders der edle Ratsschreiber *Iselin* für seine Sache thätig war. Allein auch damit konnte die Anstalt nicht gehalten werden. Durch seine Unternehmungen, sowie durch Verluste und Misswachs geriet Pestalozzi immer tiefer in Schulden und musste die Anstalt schon nach fünfjährigem Bestande zu seinem tiefen Schmerze auflösen.

Nun befand er sich mit den Seinigen in der bittersten Armut, so dass sie oft am Notwendigsten Mangel leiden, hungern und frieren mussten. Aber nicht etwa, was er selbst zu leiden hatte, schmerzte den edlen Mann, sondern vor allem das Schicksal seiner treuen Gattin, die für ihn und seine Unternehmungen so vieles aufgeopfert hatte und nun auch noch häufig von Krankheiten heimgesucht war. Doch ertrug sie alles Ungemach mit stiller Geduld und gläubigem Gottvertrauen und wusste auch ihren geliebten Mann zu trösten. Zu seinem Troste fand sie teilnehmende Freundinnen, die mit solch herzlicher Liebe und mit so feinem Zartgefühl ihre Leiden linderten, dass Pestalozzi dafür sein Leben lang vom wärmsten Dank erfüllt war.[1]

Die trostlose Lage, in welcher sich Pestalozzi befand, beugte ihn tief, vermochte ihm aber sein Vertrauen nicht zu rauben.

---

[1] Zu diesen gehörte vor allen *Frau von Hallwyl* zu Hallwyl, bei welcher sich Frau Pestalozzi oft längere Zeit aufhielt. Ehrenvoll zu nennen ist hier auch die treue Magd *Elisabeth Näf*, in Pestalozzis Familie „*Lisabeth*“ genannt, die vom Unglück Pestalozzis hörte und darum zu ihm kam, um ihm zu helfen. Mit grossem Geschick und hingebender Treue besorgte sie die Arbeiten in Haus, Garten und Feld so gut, dass dadurch die Lage der Familie Pestalozzis wesentlich gebessert wurde. Sie blieb über 30 Jahre als unentbehrliche Stütze im Dienste dieser Familie und verheiratete sich später mit *Mathias Krüsi*, dem Bruder des Lehrers Krüsi.

Mochten auch die Leute spotten, dass er andern helfen wolle, aber nicht einmal für sich selbst sorgen könne, ja, mochten auch sogar die meisten seiner Freunde an ihm irre werden, so blieb er dennoch von der Richtigkeit der Grundgedanken seiner Unternehmung überzeugt und beschäftigte sich fortwährend mit dem Gedanken, wie dem armen Volke geholfen werden könnte.

Die Auflösung der Anstalt auf dem Neuhof brachte der Menschheit auch Segen, indem Pestalozzi nun, seinem innern Drange folgend und von treuen Freunden, namentlich von Iselin aufgemuntert, *Schriftsteller* wurde und in herrlichen Werken den Menschen seine Gedanken über die Veredlung und Hebung des Menschengeschlechtes verkündigte.

Schon im Jahre 1780 schrieb er die „*Abendstunden eines Einsiedlers*“, kurze in sich abgeschlossene, aber durch einen einheitlichen Gedanken verbundene Sätze über die Bestimmung aller Menschen zu echter Menschlichkeit und zur Gotteskindschaft, sowie über die Erreichung dieses Ziels durch eine den innersten Bedürfnissen der menschlichen Natur entsprechende Erziehung. Im Jahre 1781 erschien der erste Teil von Pestalozzis berühmtem Volksbuch *Lienhard und Gertrud*. In dieser echt volkstümlichen, aus dem Leben gegriffenen, naturwahren Erzählung schildert er die sittliche Zerrüttung einer durch schlechte Erziehung, durch Gewissenlosigkeit der Vorgesetzten und durch Trunksucht und Müssiggang der Bewohner ins Elend gefallenen Gemeinde [1] und zeigt, dass nur die *religiös-sittliche Veredlung des Familienlebens* durch die von einer *liebevollen Mutter geleitete Wohnstubenerziehung* und die in der Familie gepflanzten Tugenden und guten Sitten, wie Gerechtigkeit, Treue, Arbeitsamkeit und Genügsamkeit die Menschen aus dem Elend zu erretten und sie wahrhaft zu beglücken vermögen. In den folgenden Teilen dieses Werkes wird die geistige und die äussere Erneuerung des Volkslebens in der Gemeinde und im Staate dargestellt, die vor allem durch die neue *Schule* und durch eine richtige Anleitung zu *geordneter Erwerbsthätigkeit* herbeigeführt wird. [2]

---

[1] Bonnal.

[2] Der zweite Teil von „*Lienhard und Gertrud*“ erschien 1783, der dritte 1785 und der vierte 1787; sie fanden trotz ihrer vorzüglichen Gedanken beim Publikum nicht so grossen Anklang wie der erste Teil, weil sie nicht so volkstümlich geschrieben sind.

Dieses herrliche Buch, das klassische Vorbild aller Dorfgeschichten und Volksromane, machte ungeheures Aufsehen und wurde überall, vom Volke und von den Höchstgestellten, eifrig gelesen. Mit einem Schlage wurde der arme und verachtete Pestalozzi ein berühmter Mann, nach allen Seiten hin eingeladen und selbst von Fürsten geehrt.[1] Doch führte dies zu keiner durchgreifenden Änderung in seiner äussern Lage und Thätigkeit, und auch der Erfolg als Schriftsteller blieb ihm nicht treu. Denn seine folgenden Schriften fanden eine viel geringere Teilnahme.[2] Zudem wollte sich sein sehnlicher Wunsch nach einer praktischen Thätigkeit zur Verwirklichung seiner menschenfreundlichen Pläne immer nicht erfüllen. Daher wurde er in dieser langen, schweren Wartezeit von dem drückenden Gedanken über die „Nutzlosigkeit seines zertrümmerten Daseins" niedergebeugt und häufig auch verbittert. Zu diesem innern Leiden kamen noch schwere Krankheiten in seiner Familie, so dass der Kummer um seine Frau und seinen einzigen Sohn schwer auf ihm lastete.[3]

Über die französische Revolution freute er sich anfangs, weil er von ihr Freiheit und Wohlfahrt der Völker erwartete; daher nahm er auch das *französische Bürgerrecht,* welches ihm nebst andern hervorragenden Männern verliehen wurde, mit Freuden an.[4] Später sah er freilich ein, dass er sich in seinen Hoffnungen getäuscht hatte.

---

[1] Die *ökonomische Gesellschaft in Bern* sandte Pestalozzi 50 Dukaten und eine goldene Medaille mit der Aufschrift „civi optimo", d. h. dem *besten Bürger.* Der Grossherzog *Leopold von Toskana* trat durch seinen Minister mit ihm in Briefwechsel und wollte ihn zu sich berufen. Dies geschah jedoch nicht, weil Leopold bald darauf Kaiser wurde. Als später die *Königin Luise von Preussen* das Buch las, sprach sie: „Ich möchte am liebsten zu Pestalozzi hinreisen und zu ihm sagen: „In der Menschheit Namen danke ich Ihnen!"

[2] Zu diesen gehören: 1. „*Christoph und Else*" (1782), Gespräche in einem Bauernhause über Lienhard und Gertrud, in welchen die in „Lienhard und Gertrud" liegenden Gedanken besprochen und angewendet werden; 2. Die belehrende und unterhaltende Wochenschrift „*Schweizerblatt*", welche nicht lange bestehen konnte; 3. „*Figuren zu meinem A. B. C. Buch*" (1797), 239 Fabeln moralischen, pädagogischen und politischen Inhalts; 4. *Nachforschungen über den Gang der Natur bei der Entwicklung des Menschengeschlechts*" (1797), worin Pestalozzi die philosophische Begründung seiner Weltanschauung versuchte.

[3] Pestalozzis Sohn war sehr kränklich und litt an Epilepsie, die ihn einem langen Siechtum und einem frühen Tode zuführte.

[4] Im Jahre 1792 wurde Pestalozzi neben Campe, Klopstock, Schiller u. a. zum französischen Bürger ernannt.

3. **Pestalozzi in Stans.** Als im Jahre 1798 nach dem Einfall der Franzosen in die Schweiz diese zur „einen unteilbaren helvetischen Republik“ umgeschaffen wurde, fasste Pestalozzi, welcher der neuen Ordnung zugethan war, aufs neue Hoffnung für die Verwirklichung seiner Ideen. Auf die Frage des Ministers Stapfer, welche Verwendung er in dem neuen Staate wünsche, erklärte Pestalozzi mit Entschiedenheit: „Ich will Schulmeister werden!“ und bald ging denn auch sein sehnlichster Wunsch, an der Erziehung der armen Jugend zu arbeiten, in Erfüllung.

Nach den „Schreckenstagen in Nidwalden“, in denen ein französisches Heer in Nidwalden einbrach, um die Annahme der neuen Verfassung mit Waffengewalt zu erzwingen, herrschte in Stans und Umgebung ein furchtbares Elend. Die Wohnungen waren verbrannt; hunderte von Menschen, worunter auch viele Frauen, hatten ihr Leben in den erbitterten Kämpfen verloren, und Scharen verwaister und armer Kinder befanden sich in der bittersten Not. Die helvetische Regierung beschloss, für die verlassenen Kinder in einem Kloster zu Stans ein **Waisenhaus** einzurichten, und berief Pestalozzi zur Leitung desselben. Freudig folgte er diesem Rufe. „Mein Eifer“, sagt er, „einmal an den grossen Traum meines Lebens Hand anlegen zu können, hätte mich dahin gebracht, in den höchsten Alpen, ich möchte sagen, ohne Feuer und Wasser anzufangen, wenn man mich nur einmal hätte anfangen lassen“. So wurde er „Vater der Waisen“. Bald hatte er 80 Kinder beisammen. Aber in welch traurigem Zustande befanden sich diese! Die meisten waren fast zu Gerippen abgemagert; viele hatten eingewurzelte Krankheiten oder Ungeziefer. In geistiger Hinsicht waren sie verwahrlost, manche infolge ihrer bittern Erfahrungen scheu und misstrauisch, andere frech und ungehorsam oder an das Betteln und Heucheln, aber an keine Ordnung und Zucht gewöhnt. Zudem wurden manche noch von ihren Verwandten gegen Pestalozzi aufgewiegelt, und dieser hatte auch als Protestant unter dem streng katholischen Volke eine schwierige Stellung. Von Schulkenntnissen war bei den meisten Kindern noch nichts zu finden; „unter zehn Kindern kannte kaum eines die Buchstaben. Die meisten dieser Kinder aber hatten gute, andere ausgezeichnete Anlagen“.

Dieser armen Kinder nahm sich nun Pestalozzi mit der hingebendsten Liebe und heldenmütiger Aufopferung an. Über seine

Thätigkeit in Stans berichtete er später: „Ausser einer Haushälterin allein, ohne Gehilfen, weder für den Unterricht der Kinder noch für ihre häusliche Besorgung, trat ich unter sie und eröffnete meine Anstalt. Ich wollte es allein und musste es schlechterdings, wenn mein Zweck erreicht werden sollte. . . Dass mein Herz an meinen Kindern hange, dass ihr Glück mein Glück, ihre Freude meine Freude sei, das sollten meine Kinder vom frühen Morgen bis an den späten Abend in jedem Augenblick an meiner Stirne sehen und auf meinen Lippen ahnen. ch war also vom Morgen bis Abend so viel als allein in ihrer Mitte. Alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, ging durch meine Hand. Jede Hilfe, jede Handbietung in der Not, jede Lehre, die sie erhielten, ging unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Auge ruhte auf ihrem Auge. Meine Thränen flossen mit den ihren, und mein Lächeln begleitete das ihrige. Sie waren ausser der Welt, sie waren ausser Stans, sie waren bei mir und ich war bei ihnen. Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank der meinige. Ich hatte nichts; ich hatte keine Haushaltung, keine Freunde, keine Dienste um mich; ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte; waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte; ich war am Abend der letzte, der ins Bett ging, und am Morgen der erste, der aufstand. Ich betete und lehrte auch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen; sie wollten es so.“ Durch diese aufopfernde Liebe gewann Pestalozzi bald die Herzen der Kinder und überwand ihre Fehler. Mit rührender Dankbarkeit hingen sie ihm an und liessen sich willig von ihm leiten.

Auch im *Unterricht* wusste Pestalozzi die grossen Schwierigkeiten, die sich ihm bei einer solchen Schar schlecht und ungleich vorgebildeter Kinder und beim Mangel an genügenden Lehrmitteln entgegenstellten, zu überwinden. Dabei wich er absichtlich von dem hergebrachten Verfahren ab und ging durchaus seine eigenen Wege. „Ich sah“, berichtet er, „das eigentlich so geheissene Lernen als *Übung der Seelenkräfte* an und hielt besonders dafür, *die Übung der Aufmerksamkeit, der Bedachtsamkeit und der festen Erinnerungskraft müsse der Kunstübung, zu urteilen und zu schliessen, vorangehen.* Von diesen Grundsätzen geleitet, suchte ich also im Anfang nicht so fast, dass meine Kinder im Buchstabieren, Lesen und Schreiben weit kämen, als

dass sie durch die Übungen ihre Seelenkräfte allgemein so vielseitig und so wirksam entwickeln als nur möglich".

Beim Buchstabieren und Lesen benützte er die vorgerückteren Kinder als Lehrgehilfen für die kleinen. Er erzählt darüber: „So wie das ältere und fähigere Geschwister unter dem Auge der Mutter den kleineren Geschwistern leicht alles zeigt, was es kann, und sich froh und gross fühlt, so freuten sich meine Kinder, das, was sie konnten, die andern zu lehren. So hatte ich schnell unter meinen Kindern selbst Gehülfen und Mitarbeiter".

Durch die Lehrversuche, welche Pestalozzi in Stans anstellte, entdeckte er die *Grundzüge aller wahren Menschenbildung*, und seine Gewissheit, dass er damit die Spur der naturgemässen Methode gefunden habe, liess ihm fortan keine Ruhe, bis er dieselbe zu völliger Klarheit ausgebildet hatte.

Alle, welche die aufopfernde Thätigkeit des edeln Mannes und ihren wunderbaren Erfolg sahen, staunten über ein solches Werk. Nicht mit Unrecht hat man Pestalozzis Wirksamkeit in Stans die „Heldenzeit" seines Lebens genannt, und er selbst fühlte sich in seiner Arbeit an den armen Kindern trotz beinahe übermenschlicher Anstrengung so glücklich, dass er auch im spätern Leben die Tage in Stans als die „höchsten Segenstage seines Lebens" bezeichnete.

Allein der segensreichen Wirksamkeit Pestalozzis in Stans wurde bald ein Ende gemacht, da in dem wieder ausgebrochenen Kriege das von der Anstalt bewohnte Kloster als Militärspital eingerichtet wurde und die Waisenanstalt infolgedessen aufgelöst werden musste.[1] Mit tiefem Schmerze schied Pestalozzi von seinen geliebten Kindern. Doch war es für ihn ein Glück, dass seiner überanstrengenden Thätigkeit in Stans ein Ziel gesetzt wurde, da er schon ganz erschöpft war und seine Kräfte in kurzer Zeit aufgerieben hätte. Aber so kurz auch seine Wirksamkeit in Stans war, so hatte sie doch für sein späteres Wirken einen unschätzbaren Wert, weil sie ihm den rechten Weg für die Erziehung und den Unterricht zeigte.

Er schied denn auch von Stans mit dem unerschütterlichen Entschlusse, seine dort begonnenen und so jäh abgebrochenen Ver-

[1] Die Waisenanstalt in Stans bestand nur ungefähr ein halbes Jahr, da sie der baulichen Einrichtungen wegen erst im Anfang des Jahres 1799 eröffnet werden konnte und schon im Juni dieses Jahres aufgelöst wurde.

suche zur Erforschung einer naturgemässen Methode an einem andern Orte, wo immer sich ihm Gelegenheit dazu biete, fortzusetzen.

Dieser Gedanke erfüllte ihn auch, als er für seine geschwächte Gesundheit bei einem Freunde im Gurnigel Erholung suchte. „Ich vergesse diese Tage nicht, so lange ich lebe; sie retteten mich", schrieb er an seinen Freund, „aber ich konnte nicht leben ohne mein Werk, selbst in dem Augenblick, da ich auf des Gurnigels Höhe das schöne, unermessliche Thal zu meinen Füssen sah; denn ich hatte noch nie eine so weite Aussicht gesehen, und dennoch dachte ich bei diesem Anblick mehr an das übel unterrichtete Volk, als an die Schönheit der Aussicht. Ich konnte und wollte nicht leben ohne meinen Zweck". Darum suchte er vor allem eine Gelegenheit, um durch fernere Lehrversuche zur völligen Klarheit über die rechte Methode der wahren Menschenbildung zu gelangen. „Ich wäre", sagt er, „in den hintersten Winkel gegangen, um meinem Ziele näher zu kommen." Noch im nämlichen Jahre fand er denn auch die gesuchte Gelegenheit zur Fortsetzung seiner Thätigkeit.

4. **Pestalozzi in Burgdorf und Münchenbuchsee.**[1] Auf Verwendung seines Freundes, des für die Volksbildung begeisterten Unterrichtsministers *Stapfer,*[2] erhielt Pestalozzi die Erlaubnis, in *Burgdorf,* zuerst in der sog. „Hintersassenschule" und nachher in der burgerlichen Elementarschule, der sog. „Lehrgottenschule", zu unterrichten,[3] und die Regierung wies ihm eine Wohnung und eine bescheidene Besoldung an.

[1] Von 1799—1800 unterrichtete Pestalozzi in den Schulen Burgdorfs, von 1800—1804 leitete er die von ihm gegründete Erziehungsanstalt im Schlosse zu Burgdorf, und 1804—1805 befand sich seine Anstalt in Münchenbuchsee.

[2] Über *Stapfer* findet sich Näheres im Anhang.

[3] Die *Hintersassenschule* war für die „Hintersassen", d. h. die nicht eingebürgerten Bewohner, bestimmt und stand nicht höher als eine gewöhnliche Dorfschule. Ihr damaliger Lehrer war der Schuhmacher *Samuel Dysli,* mit dem sich nun der 53jährige Pestalozzi in die Schulstube und in den Unterricht teilen musste. Die Hälfte der Schüler wurden Pestalozzi zum Unterrichten übergeben, während der Lehrer die andere Hälfte unterrichtete. — In der sog. „Lehrgottenschule" befanden sich Kinder von 5—8 Jahren. Sie wurde von einer Lehrerin, im Volksmund auch „Lehrgotte" genannt, geführt. „Gotte" heisst Patin, also gewissermassen Stellvertreterin der Mutter. Die damalige Lehrerin hiess *Marg. Stähli.*

Die Vermittlung mit den Behörden Burgdorfs übernahm der aus Burgdorf stammende helvetische Oberrichter *Karl Ludwig Schnell,* und als Pestalozzis Gönner in Burgdorf sind namentlich der Bezirksstatthalter Dr. *Joh. Schnell* und Dr. *Grimm* zu nennen.

Dem ungebildeten Lehrer der Hintersassenschule gefiel der vom Herkömmlichen abweichende Unterricht Pestalozzis nicht, und zudem fürchtete er, Pestalozzi wolle ihm seine Schulstelle entreissen. Durch ihn wurde unter der Bevölkerung das Gerücht verbreitet, der Heidelberger Katechismus stehe in Gefahr, und Pestalozzi könne selbst nicht einmal recht schreiben und rechnen. Daher beschlossen die Hintersassen in einer Versammlung, „sie wollten die Probe mit der neuen Lehre nicht an ihren Kindern machen lassen, die Bürger sollten es an ihren eigenen probieren.“ In der Lehrgottenschule dagegen, in welcher man ihm nun zu unterrichten gestattete, wurde Pestalozzi freundlich aufgenommen.

Er suchte vor allem die geistigen Kräfte der Kinder zu erforschen, um den Unterricht denselben anzupassen, und strebte darnach, „alle einfachsten Anfänge des Unterrichts in Formen zu bringen, die das Kind mit der *höchsten psychologischen* Kunst vom ersten Schritt nur allmählich zum zweiten, aber dann ohne Lücken und auf dem Fundament des *ganz begriffenen zweiten* schnell und sicher zum dritten und vierten hinaufbringen müssen.“ Er machte Anschauungs- und Sprechübungen, die er an die nächste Umgebung des Kindes knüpfte, z. B. an die Tapeten des Schulzimmers. Die Kinder sollten vor allem *anschauen, denken* und *sprechen,* erst dann *lesen* und *schreiben* lernen. Ferner suchte Pestalozzi „auf alle Weise die Anfänge des Buchstabierens zu vereinfachen“, indem er z. B. die Buchstaben auf Täfelchen aufklebte und aus denselben Silben und Wörter vor den Augen des Kindes entstehen liess. Nicht minder bemühte er sich, die Anfänge des Rechnens „zur höchsten Einfachheit zu bringen“ und ebenfalls ganz auf Anschauung zu gründen. Daneben liess er die Kinder allerlei Figuren zeichnen, um ihren Formensinn zu entwickeln.[1]

Pestalozzi erzielte in der Elementarschule überraschende Erfolge, die auch von der Schulkommission nach der Prüfung im Frühling 1800 in einem Zeugnis für Pestalozzi lobend anerkannt wurden. Zugleich wurde er mit Rücksicht auf seine erfolgreiche Thätigkeit als Lehrer der zweiten Knabenklasse gewählt, wo er seine Lehrversuche mit neuem Eifer fortsetzte.

---

[1] Pestalozzi führte die Schiefertafel ein, um dadurch die Selbstthätigkeit der Kinder zu fördern.

Aber nicht solch äusserer Erfolg war das Ziel, welches Pestalozzi mit seiner Thätigkeit in der Schule verfolgte, sondern er wollte sich dadurch Klarheit über die *naturgemässe Methode der Menschenbildung* verschaffen, und diesem Ziele sah er sich jetzt immer näher gerückt und fühlte sich darüber hoch beglückt. Im Hinblick auf diesen geistigen Gewinn seiner Schulthätigkeit schrieb er: „Man hat mir in meinen Knabenschuhen schon gepredigt, es sei eine heilige Sache um das von unten auf dienen. Aber ich habe jetzt erfahren, um Wunder zu wirken, muss man mit grauen Haaren von unten auf dienen.“ Doch fügt er sogleich hinzu: „Ich will keine Wunder leisten, und bin auch dafür auf keine Weise weder geschaffen noch eingerichtet... Ich muss jetzt in meinen alten Tagen noch froh sein, dass man mich nur von unten auf dienen lässt. Ich thue es gerne, aber nach meiner eigenen Weise.“

Um „nach eigener Weise“ seine Ziele verfolgen zu können, sehnte er sich nach einem *unabhängigen* Wirkungskreise mit *unbeschränktem Spielraum* für seine Thätigkeit. Denn sein Ziel war nicht, bloss einige Teile des Unterrichts zu verbessern, sondern das *ganze Feld der Erziehung in seiner Gesamtheit zu bearbeiten.*

Darum gründete er in Verbindung mit dem jungen Appenzeller Lehrer *Krüsi,* unterstützt von der helvetischen Regierung, im Schlosse Burgdorf eine *Erziehungsanstalt.*[1]

Krüsi hatte wegen der in der Ostschweiz herrschenden Hungersnot auf Einladung edler Menschenfreunde eine Schar armer Kinder aus Appenzell nach Burgdorf begleitet, wo sie in den Familien gutherziger Menschen freundliche Aufnahme fanden und in einer besondern Schule von Krüsi unterrichtet wurden. Bald schloss sich dieser innig an den von ihm hochverehrten Pestalozzi an und ging daher auf dessen Vorschlag, sich mit ihm zur Gründung einer Anstalt zu vereinigen, freudig ein. In ihm fand Pestalozzi einen vorzüglichen Mitarbeiter, der seine Erziehungsideen mit klarem Verständnis und feuriger Begeisterung erfasste und zudem gerade das, was Pestalozzi fehlte, in hohem Masse besass, nämlich die Kunst des praktischen Schulhaltens. Lange Jahre hin-

[1] Im Herbst 1800.

durch blieb er nun einer der tüchtigsten und treuesten Mitarbeiter Pestalozzis.[1]

Die von Pestalozzi gegründete Anstalt war eine *Erziehungsanstalt für Knaben* und diente zugleich der *Lehrerbildung,* indem ältere Zöglinge zunächst als Unterlehrer für einzelne Fächer verwendet und in die Methode Pestalozzis eingeführt wurden, so dass sie allmählich als selbständige Lehrer arbeiten lernten.

Die helvetische Regierung überliess Pestalozzi das Schloss in Burgdorf samt den Gärten, sowie das nötige Holz aus den Staatswäldern unentgeltlich und bestimmte ihm und seinen ältesten Lehrern einen Jahresgehalt und einer Anzahl von Zöglingen, die sich dort zu Lehrern ausbilden sollten, Stipendien.[2] Zur Unterstützung der Anstalt wirkte auch die von Stapfer gegründete „Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens", indem sie in einem öffentlichen Aufrufe das Institut warm empfahl und zu Beiträgen an dasselbe aufforderte.[3] Aber wegen der allgemein herrschenden Notlage erhielt Pestalozzi weder von der Regierung noch von Privaten grosse Unterstützungen. Doch seine Begeisterung für die Volksbildung half ihm durch alle Schwierigkeiten hindurch.

Zur Leitung des Hauswesens kam als „guter Engel" der Anstalt Pestalozzis Schwiegertochter nach dem Tode ihres Mannes

[1] *Hermann Krüsi* (1775—1844) hatte, bevor er im Januar 1800 nach Burgdorf kam, in seiner Heimatgemeinde *Gais* schon mehrere Jahre (1793—1800) mit gutem Erfolg als Lehrer gewirkt. Da ihm eine eigentliche Berufsbildung fehlte, liess er sich von *Fischer,* dem Sekretär des Ministeriums der Künste und Wissenschaften, der damals im Schlosse zu Burgdorf eine Lehrerbildungsanstalt zu gründen suchte (Näheres über Fischer findet sich im Anhang), noch weiter unterrichten und schloss sich dann, als Fischer bald wieder nach Bern zurückkehren musste, um so inniger an Pestalozzi an. — Als er nach sechszehnjähriger Thätigkeit in Pestalozzis Anstalt aus dieser schied (1816), übernahm er die Leitung eines eigenen Instituts in *Iferten,* wurde aber später in seinen Heimatkanton als Direktor der Kantonsschule in *Trogen* berufen und gründete 1833 mit Unterstützung der Kantonsregierung in *Gais ein Lehrerseminar,* in welchem er bis zu seinem Tode segensreich wirkte.

[2] Um die Lehrerbildung und damit die Volksschule zu heben, wurden auf Betreiben Stapfers für je 12 Lehramtszöglinge aus den verschiedenen Kantonen Unterstützungen bestimmt; allein da dieser Beschluss erst gegen das Ende der helvetischen Periode gefasst wurde, so blieb er grösstenteils unausgeführt.

[3] Ebenso trat der Bezirksstatthalter *Schnell* in Burgdorf in einer Broschüre warm für Pestalozzi und seine Sache ein.

nach Burgdorf und wirkte nun als vortreffliche Hausmutter der grossen Anstaltsfamilie.[1]

Zur Ausführung seines Werkes bedurfte Pestalozzi noch weiterer *Mitarbeiter*. Durch seinen ersten Mitarbeiter Krüsi wurde ihm ein zweiter Lehrer zugeführt, nämlich Krüsis Landsmann und Freund *Tobler*, welcher damals in Basel Theologie studierte und zugleich als Hauslehrer thätig war. Als Sohn armer Eltern hatte sich Tobler nur mit der grössten Anstrengung die erforderlichen Vorkenntnisse für das akademische Studium erwerben können; aber sein Drang nach Bildung und nach einem geistigen Berufe überwand alle Schwierigkeiten, und nun fand er in Pestalozzis Anstalt einen seinen Wünschen und Fähigkeiten entsprechenden Wirkungskreis.[2]

Tobler machte Pestalozzi auf den ihm bekannten Buchbindergesellen *Buss* aufmerksam, der eine vorzügliche Schulbildung und auch eine bedeutende Fertigkeit im Zeichnen besass. Äusserer Verhältnisse wegen ging sein sehnlicher Wunsch, zu studieren, nicht in Erfüllung, und er musste ein Handwerk erlernen. Aber er fühlte sich bei diesem nicht glücklich und ergriff nun freudig die dargebotene Gelegenheit, als Lehrer in das Institut einzutreten. Hier leistete er besonders im Zeichnen und in der Musik Bedeutendes.[3]

Diese Männer arbeiteten nun, mit verschiedenen Gaben, Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet, aber alle von der gleichen Begeisterung für Pestalozzi und seine Sache erfüllt, nicht nur als Lehrer der Anstalt, sondern auch als Mitarbeiter an den Elementarbüchern und andern pädagogischen Werken, die Pestalozzi herausgab.

[1] Sie verheiratete sich 1804 mit einem Landwirt namens *Kuster*, welcher dann als Ökonomieverwalter dem Institut in Iferten ebenfalls längere Zeit gute Dienste leistete.

[2] *Gustav Tobler* (1769—1843) aus Wolfhalden (Appenzell) wirkte längere Zeit in Pestalozzis Anstalt, dann als Lehrer in Basel und Glarus und gründete 1820 eine Erziehungsanstalt für Knaben, welche in St. Gallen zu schöner Blüte gelangte.

[3] *Johann Christoph Buss* (1776—1855) aus Tübingen wirkte ebenfalls mehrere Jahre in Pestalozzis Anstalt und übernahm dann in Burgdorf eine Lehrstelle für Zeichnen und Musik und später eine ähnliche am Progymnasium in Bern.

Zu ihnen gesellten sich bald noch weitere Lehrer, von denen namentlich zwei, *Niederer* und *Schmid*, auf das spätere Schicksal der Anstalt Pestalozzis einen grossen Einfluss ausübten. *Niederer*, ein geistvoller Mann von gründlicher wissenschaftlicher Bildung, war vorher Pfarrer gewesen, verliess aber in seiner Begeisterung für Pestalozzi seine Pfarrei, um für die wahre Menschenbildung zu wirken.[1] *Schmid*, der als Schüler in die Anstalt eintrat, wurde wegen seiner hervorragenden Begabung und seines eisernen Fleisses bald ein tüchtiger Lehrer.[2]

Zwei andere tüchtige Lehrer in Pestalozzis Anstalt waren *Muralt* und *Hopf*. *Muralt* war nach Beendigung seiner philosophischen und theologischen Studien zu seiner weitern Ausbildung nach Paris gegangen, wo ihm eine glänzende Stelle als Erzieher in einer vornehmen Familie angeboten wurde. Aber er zog die bescheidene Stellung eines Lehrers bei Pestalozzi vor und blieb diesem stets in Liebe und Treue zugethan.[3] Auch *Hopf* war ein durch Charakter, Geist und pädagogische Tüchtigkeit ausgezeichneter Lehrer. Ausgerüstet mit einer tüchtigen Schulbildung, die er mit eisernem Fleiss erweiterte, kam er als feurig vorwärts strebender Jüngling in Pestalozzis Institut, in welchem er mehrere Jahre mit bestem Erfolg wirkte.[4]

Ausser den genannten Lehrern wirkten noch mehrere andere kürzere Zeit in Pestalozzis Anstalt, lebten sich hier in die pestalozzischen Grundsätze ein und verbreiteten diese dann weiter,

---

[1] *Johannes Niederer* (1779—1843) aus Lutzenberg (Appenzell) war vorher Pfarrer zu Sennwald im Rheinthale.

[2] *Joseph Schmid* (1787—1850) aus Vorarlberg kam als 14jähriger Knabe in Pestalozzis Anstalt und konnte schon nach 2 Jahren als Lehrer verwendet werden.

[3] *Johannes von Muralt* (1780—1850) aus Zürich blieb bis 1810 in Pestalozzis Anstalt. In diesem Jahre erhielt er einen Ruf als Pfarrer der deutschreformierten Gemeinde in *Petersburg* und blieb in dieser Stellung bis zu seinem Tode. Er gründete und leitete daselbst auch ein Erziehungs-Institut, das zu grosser Berühmtheit gelangte. Das von Muralt in Pestalozzis Anstalt geführte *Tagebuch* gibt manchen wertvollen Aufschluss über das Leben und die Personen in derselben.

[4] *Johann Samuel Hopf* (1784—1830) aus Thun, blieb bis 1808 in der Anstalt, gründete dann nach Pestalozzis Wunsch in *Basel* eine Lehr- und Erziehungsanstalt, die rasch aufblühte, aber später unter den Kriegsstürmen schwer zu leiden hatte. Deshalb nahm Hopf eine Lehrstelle in *Burgdorf* an (1818), wo er bis zu seinem Tode als vorzüglicher Lehrer wirkte.

indem sie auch anderwärts ähnliche Erziehungsanstalten gründeten und leiteten oder sonst als Lehrer wirkten.[1]

Pestalozzis Erziehungsanstalt wurde hauptsächlich von Knaben aus dem Mittelstande besucht. Unter ihnen befanden sich auch mehrere Söhne von Regierungsbeamten in Bern. Eine gesonderte *Armenanstalt* zu gründen, wie es Pestalozzi am Herzen lag, erlaubten ihm die beschränkten Hilfsmittel nicht. Aber in seiner Uneigennützigkeit nahm er auch arme Zöglinge ohne jegliche Bezahlung auf. Unter diesen befand sich z. B. auch *Ramsauer*, einer jener Knaben, die mit Krüsi aus Appenzell nach Burgdorf gekommen waren. Als Zögling musste er auch allerlei Hausgeschäfte verrichten und wirkte später viele Jahre als tüchtiger Lehrer im Institut.[2]

---

[1] Von diesen sind namentlich folgende zu nennen:

a) Michael Traugott Pfeiffer (1771—1849) aus Bayern, der von 1801—1803 in Pestalozzis Institut besonders als Gesanglehrer wirkte, dann 1805 in *Lenzburg* eine Erziehungsanstalt gründete und daselbst im Auftrage der aargauischen Regierung von 1808 an auch Lehrerbildungskurse abhielt. Er hat sich namentlich auch um einen veredelnden Volksgesang verdient gemacht.

b) Einen merkwürdigen Lebensgang hatte *Neef* aus dem Elsass. Ursprünglich katholischer Priester, aber durch die Aufhebung des Kultus in der Revolution stellenlos geworden, wurde er einige Zeit Soldat, dann Lehrer und Erzieher. Er besass namentlich in der Mathematik bedeutende Kenntnisse und machte in Burgdorf mit den Knaben auch *militärische Marschübungen*. Von Burgdorf wurde er nach *Paris* berufen, wo er mit gutem Erfolg einer Anstalt vorstand. Später zog er nach Amerika und leitete in *Philadelphia* bis zu seinem Tode (1853) mit immer frischer Kraft ein zu grosser Berühmtheit gelangtes Institut.

c) Barraud, ein Waadtländer, erhielt einen Ruf zur Leitung einer nach pestalozzischen Grundsätzen eingerichteten Erziehungsanstalt in *Bergérac*, wo er lange Zeit mit Segen wirkte.

d) Auch der nachmals berühmte Mathematiker *Steiner* aus Utzenstorf und noch mehrere andere waren einige Zeit als Lehrer in der Anstalt thätig.

[2] *Johannes Ramsauer* (1790—1848), aus Herisau, war als Schüler und Lehrer 16 Jahre bei Pestalozzi und wirkte nachher in verschiedenen Städten Deutschlands, zum Teil in glänzenden Stellungen, so von 1817 an als Prinzenerzieher und Lehrer an höhern Schulen in Stuttgart und von 1820 an in ähnlicher Stellung in *Oldenburg*. Seine Schrift: *„Erinnerungen aus dem Leben Pestalozzis"* enthält manche interessante Mitteilung über Pestalozzi und seine Anstalt, aber zum Teil auch herbe und schiefe Urteile, welche zeigen, dass Ramsauer das tiefste Wesen Pestalozzis in religiöser und pädagogischer Hinsicht nicht vollständig zu erfassen vermochte.

Die Anstalt in Burgdorf blühte rasch auf und zählte zeitweise über 100 Zöglinge aus allen Landesgegenden und allen Ständen „vom Baron bis zum Bettelkind“. Mit Einschluss der Lehrer und der übrigen Anstaltspersonen wuchs die Anstalt demnach zu einer gewaltigen Familie an. Auch Pestalozzis Familie, die bis jetzt auf dem Neuhof geblieben war, vereinigte sich nun wieder mit ihm.

Den ganzen Tag herrschte ein gar munteres Leben im Institut. Mit den Unterrichtsstunden wechselten fröhliche Spiele, Turn- und Exerzierübungen, manchmal mit Gesang begleitet, ab. Die Kost war einfach, aber genügend; die Kleidung konnte jeder nach seinem Belieben wählen. Tag und Nacht, bei Arbeit und Spiel, lebten die Lehrer unter den Zöglingen, und Pestalozzi, der vom frühen Morgen bis in die Nacht thätig war, blieb die Seele des Ganzen.

Der *Unterricht* schloss sich überall an den natürlichen Entwicklungsgang an und gründete sich auf die Anschauung. Da die meisten Zöglinge anfangs noch der Unterstufe angehörten, so beschränkte man sich in der Hauptsache auf die Elementarfächer, auf Anschauungs- und Sprechübungen, Lesen, Schreiben, Rechnen und Raumlehre in Verbindung mit Zeichnen. Die vorgerückteren Schüler wurden auch in Geographie, Naturgeschichte und Französisch unterrichtet. Für den Religionsunterricht diente nicht der Katechismus, sondern geeignete Abschnitte aus den Evangelien. Vor allem aber suchte Pestalozzi den religiösen Sinn der Kinder durch die täglichen Morgen- und Abendandachten und durch das gesamte religiös-sittliche Leben der Anstalt zu beleben.

Die *Morgen- und Abendandachten*, die Pestalozzi hielt, waren religiös-sittliche Unterredungen mit den Kindern, ähnlich den in „Lienhard und Gertrud“ dargestellten Besprechungen der Mutter mit ihren Kindern. An die Erlebnisse und das gute oder fehlerhafte Betragen der Zöglinge anknüpfend, wusste Pestalozzi prüfend und belehrend, ermunternd, lobend und tadelnd die Liebe und die Kraft zum Guten in wunderbarer Weise zu beleben. Ausserdem hatte er täglich noch besondere Besprechungen mit einzelnen Zöglingen und kleinen Gruppen derselben, welche nie ohne nachhaltigen Eindruck auf ihr Gemüt blieben. Auch für die religiös-sittliche Erziehung war ihm demnach der Grundsatz der

Anschauung massgebend, indem er stets von dem Nächstliegenden, den Erlebnissen und Erfahrungen, dem Thun und Lassen der Kinder ausging.

Die *Zucht* wurde mit liebevollem Ernst und Freundlichkeit gehandhabt, und körperliche Züchtigungen kamen nur ganz ausnahmsweise vor.

Ausserordentlich fruchtbar war Pestalozzis Aufenthalt in Burgdorf auch für seine *schriftstellerische Thätigkeit*. Mit seinen drei ersten Mitarbeitern (Krüsi, Tobler und Buss) verfasste er hier seine *Elementarbücher*[1] und die epochemachende Schrift: **„Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“**, welche das Interesse der Gebildeten in hohem Masse erregte, in Zeitungen und Broschüren lebhaft besprochen wurde und den Einfluss Pestalozzis auf das Schulwesen des 19. Jahrhunderts begründete.[2] Neben „Lienhard und Gertrud“ ist dieses Buch das bedeutendste Werk Pestalozzis und eine Hauptquelle seiner Pädagogik.

---

[1] Diese sind:

a) *„Das Buch der Mütter“*, das Anleitung gibt, „die Kinder bemerken und sprechen zu lehren“. Es geht von der Betrachtung des menschlichen Körpers aus.

b) *„Das Alphabet der Anschauung“* als Grundlage für die Formenlehre, das Zeichnen und das Schreiben.

c) *„Das Rechnungsbuch“* oder die *„Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“*.

Zur Herausgabe dieser Bücher machte ihm die helvetische Regierung einen Vorschuss von Fr. 4000 und sicherte ihm für den Verkauf derselben ein Privileg auf zehn Jahre zu. Den Ertrag seiner Schriften verwendete Pestalozzi für seine Anstalt.

[2] Dieses Buch, das 1801 erschien, besteht aus 14 Briefen an Pestalozzis Freund *Heinrich Gessner* (1768—1813), damals „Nationalbuchdrucker“ in Bern. Die drei ersten Briefe enthalten *geschichtliche Mitteilungen*, der erste Brief über Pestalozzis frühere Pläne und Versuche und seine Thätigkeit in Stans und Burgdorf, der zweite und dritte Brief über Krüsi, Tobler und Buss und ihre Stellung zu Pestalozzis Ansichten. Der vierte Brief kritisiert das bisherige Verfahren in Erziehung und Unterricht. Im fünften bis zwölften Briefe leitet Pestalozzi die Grundsätze der Geistesbildung aus der Natur des Kindes ab und wendet sie auf die einzelnen Unterrichtsfächer an; im dreizehnten und vierzehnten Briefe bespricht er die religiöse und sittliche Bildung.

Auf eine weitere Darstellung des Inhalts verzichten wir hier, weil die in diesem Buche ausgesprochenen Gedanken in der Darstellung der Erziehungsgrundsätze Pestalozzis Berücksichtigung finden werden.

Durch seine Schriften und durch seine blühende Erziehungsanstalt zog Pestalozzi die Aufmerksamkeit immer weiterer Kreise auf sich. Im In- und Ausland wurde sein Werk mit Begeisterung besprochen, und zahlreiche Verehrer Pestalozzis fanden sich in Burgdorf ein, um ihn und seine Methode näher kennen zu lernen. Unter ihnen finden sich ausgezeichnete Männer, welche für die Verbreitung besserer Erziehungsgrundsätze und die Förderung des Schulwesens Grosses geleistet haben und Pestalozzi in dankbarer Verehrung lebenslang zugethan blieben. Burgdorf wurde zum Wallfahrtsort der Menschenfreunde und Pädagogen.[1] Durch diese Männer, ihre Berichte und Schriften und die von ihnen geleiteten Schulen erhielten die Ideen Pestalozzis immer weitere Verbreitung und Anerkennung. Der gelehrte Dekan *Ith* in Bern, Präsident des dortigen Erziehungsrates, der im Auftrage der helvetischen Regierung Pestalozzis Anstalt gründlich geprüft hatte, schliesst seinen Bericht über dieselbe mit den Worten: „Nach einer gründlichen Untersuchung aller Eigenheiten dieser neuen Lehrmethode glauben wir uns in dem Sehlusse nicht zu irren, dass in derselben jener wahre Elementarunterricht gefunden sei . . ., der auf alle Stände und Klassen anwendbar und für die völlige Menschenbildung als erstes Fundament unentbehrlich ist.“[2]

Allein das so schön aufblühende Institut Pestalozzis wurde durch den Sturz der helvetischen Republik plötzlich von einem harten Schlage getroffen, indem ihm nun die von der helvetischen Regierung gewährte Unterstützung und sogar seine bisherige Wohn-

[1] Unter den Männern, die Pestalozzi in Burgdorf besuchten, finden sich z. B.: Der nachmals berühmte Philosoph und Pädagog *Herbart,* der zu jener Zeit in einer bernischen Familie Hauslehrer war und bei seinem Besuche in Burgdorf von Pestalozzis Unterricht einen sehr günstigen Eindruck erhielt; *J. L. Ewald,* Pfarrer in Bremen, welcher später eine Schrift: *Geist der pestalozzischen Bildungsmethode“* herausgab; der Theologe Dr. *Plamann,* der mehrere Monate in Burgdorf blieb und alsdann in *Berlin* die berühmte *Plamannsche* Schul- und Erziehungsanstalt gründete und nach Pestalozzis Grundsätzen leitete; *G. A. Gruner,* der nach Beendigung seiner theologischen Studien als Hauslehrer thätig war und nach einem längeren Aufenthalte in Burgdorf seine *„Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt“* schrieb und von 1805 an als Direktor der *Musterschule in Frankfurt* ganz im Geiste Pestalozzis wirkte.

[2] Aus dem Bericht, den Ith 1802 der helvetischen Regierung erstattete.

stätte entzogen wurde.[1] Denn die Regierung brauchte das Schloss in Burgdorf als Sitz des dortigen Oberamtmannes; doch räumte sie Pestalozzi das ehemalige Kloster („Schloss") in *Münchenbuchsee* unentgeltlich ein und liess es für seine Anstalt einrichten.

Daher wurde das Institut im Jahre 1804 nach **Münchenbuchsee** verlegt. Da auf dem nahen *Hofwyl* der nachmals berühmte *Fellenberg* wohnte, der sich durch scharfen Verstand, starke Willenskraft und hervorragendes Regierungstalent auszeichnete, wurde ihm auf Betreiben der Lehrer Pestalozzis die Verwaltung der Anstalt übertragen. Die Lehrer hofften, Pestalozzi könne dann, befreit von der äussern Verwaltung, für welche sein Wesen nicht geschaffen war, seine Kraft um so ungehinderter seiner pädagogischen Arbeit zuwenden. Allein Pestalozzi willigte nur mit Widerstreben in den Vertrag ein und konnte unter der Direktion Fellenbergs nicht mehr ungehemmt nach dem Zuge seines warmfühlenden Herzens in der Anstalt wirken.[2]

Gerne folgte er daher der Einladung der Stadt *Iferten* (Yverdon) im Kanton Waadt, im dortigen geräumigen Schlosse, das ihm unentgeltlich zur Verfügung gestellt wurde, eine Anstalt einzurichten. Schon 1804 zog er mit einem Teile seiner Lehrer und Zöglinge dorthin, und im folgenden Jahre folgten ihm die übrigen Lehrer und Schüler von Münchenbuchsee nach.

5. **Pestalozzi in Iferten und wieder auf dem Neuhof.** In Iferten erlebte Pestalozzi die „zweite Glanzperiode" seines Lebens und Wirkens. Hier erreichte er den Gipfel seines Ruhmes, und der Ruf seines Instituts verbreitete sich in alle Länder Europas. Bald stieg die Zahl seiner Zöglinge, welche ihm vom In- und Ausland zuströmten, bis über 150. Dazu kamen noch viele junge Männer, die sich dort zu Lehrern ausbildeten oder sich doch in Pestalozzis Geist und Methode hineinleben wollten.[3] Zum Teil wurden

---

[1] Zu der Abordnung („Consulta"), die Napoleon zur Besprechung der neuen Verfassung nach Paris kommen liess, gehörte auch Pestalozzi, der sich eifrig darum bemühte, dass in die neue Verfassung auch eine Bestimmung über die *Volksbildung* aufgenommen werde. Aber Napoleon bemerkte geringschätzig, er könne sich nicht in das ABC-Lehren mischen.

[2] Über Fellenberg vergl. den Anhang.

[3] Die Anstalt bestand in Iferten 20 Jahre (1805—1825). In derselben befanden sich, mit Einschluss der Lehrer und Angestellten, zeitweise über 200 Personen. Neben den mehr als 150 internen Zöglingen besuchten noch viele externe Schüler aus der Stadt den Unterricht im Institut.

diese von den Regierungen nach Iferten gesandt;[1] zum Teil kamen sie aus eigenem Antrieb dorthin und blieben bisweilen jahrelang lernend und lehrend in der Anstalt. Manche derselben zeichneten sich später als vorzügliche Schulmänner oder Gelehrte aus.[2] Neben

[1] Vor allem sandte die *preussische* Regierung, hauptsächlich durch die Vermittlung der für Pestalozzi begeisterten Staatsräte *Nicolovius* und *Süvern*, in den Jahren 1809—1812 eine Anzahl von Schulamtskandidaten nach Iferten, um alsdann durch diese Lehrer die Grundsätze und den Geist Pestalozzis in die preussische Volksschule zu verpflanzen. Zu diesen „preussischen Eleven", wie sie genannt wurden, gehörten: *Braun, Dreist, Henning, Kawerau, Patzig, Rendschmidt, Preuss* u. a., die später als Seminardirektoren, Schulräte oder in andern Stellungen wesentlich zur Erneuerung der preussischen Volksschule in pestalozzischem Geiste beitrugen. Ihr regelmässiger Briefwechsel mit ihrem Vorgesetzten, Staatsrat Süvern, bildet einen wertvollen Beitrag zur Geschichte des Instituts in Iferten.

Von denjenigen, die aus eigenem Antriebe zu Pestalozzi kamen, verdient der frühere Maurergeselle *Delaspée* besondere Erwähnung. Da ihn Pestalozzi zuerst nicht als Schüler annehmen konnte, trat er als Stiefelputzer in die Anstalt, wurde dann aber wegen seiner ausserordentlichen Lernbegierde als Schüler aufgenommen, machte bewundernswürdige Fortschritte und wurde später Vorsteher eines berühmten Instituts in *Wiesbaden*. Er starb als noch junger Mann.

[2] Von den Männern, die in ein näheres Verhältnis zur Anstalt traten, sind besonders folgende zu nennen:

a) Der berühmte Geograph *Karl Ritter,* der damals Erzieher in einem vornehmen Hause war und nach seinem Besuche in Iferten sich äusserst günstig über Pestalozzi äusserte und seine Sache in Deutschland förderte (1807).

b) Der edle *Elias Mieg* aus Heidelberg, früher Prediger, später Privaterzieher, welcher mit seinem Zögling in Iferten eine Privatwohnung bezog und den Knaben am Unterrichte im Institut teilnehmen liess, während er selbst als Lehrer in demselben wirkte und sich namentlich der Zöglinge aus Frankfurt väterlich annahm (1807—1810).

c) Der Rechtsgelehrte *Wilhelm von Türk* (1774—1846), der in seiner Begeisterung für die Sache der Erziehung sein hohes Amt eines Justizrates in Oldenburg niederlegte, um als Erzieher mit einigen Zöglingen nach Iferten zu ziehen und sich ganz in die Methode Pestalozzis hineinzuleben (1808—1810). Leider entzweite er sich in der Folge mit diesem. Später wirkte er als preussischer Schulrat.

d) Im Jahre 1809 kam der gelehrte *Karl von Raumer* mit einem verwandten Knaben nach Iferten und blieb hier fast ein Jahr, konnte sich aber nicht in den Geist der Anstalt hineinfinden und vermochte die Bedeutung Pestalozzis nicht recht zu würdigen, was sich auch in seiner *Geschichte der Pädagogik* zeigt.

e) Friedrich Fröbel, der Gründer der Kindergärten (1808—1810).

f) Professor und Kirchenrat *Schwarz* aus Heidelberg, ein bedeutender pädagogischer Schriftsteller.

g) Karl August Zeller (1774—1846), ein württembergischer Theologe und älterer Bruder des Gründers der Anstalt in Beuggen, besuchte Pestalozzi und wurde ein eifriger Anhänger seiner Methode. Von 1806—1808 leitete er in Zürich und Hofwyl Lehrerkurse, von 1809—1816 war er preussischer Schulrat zu Königsberg und kehrte dann in seine Heimat Württemberg zurück, wo er eine Rettungsanstalt gründete.

den früher genannten Lehrern wirkten jetzt noch verschiedene Andere kürzere oder längere Zeit im Institut.[1]

Wie früher in Burgdorf, so herrschte nun auch im Institut zu Iferten ein ausserordentlich reges Leben, jenem in den Hauptzügen gleich, aber noch mannigfaltiger und vielgestaltiger. Vom frühen Morgen bis zum Abend befanden sich Lehrer und Schüler, die auch hier Tag und Nacht zusammen lebten, in reger Thätigkeit. Pestalozzi wollte alle immer thätig sehen.

Er selbst war der alles belebende Mittelpunkt der grossen Anstalt. Mit Staunen und Bewunderung betrachtet man seine damalige Thätigkeit. Während er den ganzen Tag von Zöglingen, Lehrern und Fremden, sowie von mancherlei Geschäften in Anspruch genommen war, musste er für seine litterarischen Arbeiten die Nacht benützen und begann damit häufig schon morgens 2 Uhr. Aber gerade durch diese rastlose und zugleich erfolgreiche Thätigkeit fühlte er sich gehoben und glücklich. Die ersten Jahre in Iferten gehörten zu den glücklichsten seines Lebens.

Als die wichtigste Aufgabe betrachtete Pestalozzi auch in Iferten die religiös-sittliche Erziehung der Kinder. Neben der

---

[1] Von den erst in Iferten eingetretenen Lehrern des Instituts sind namentlich folgende zu nennen:

a) Karl Justus Blochmann (1786—1855), ein Theologe aus der Lausitz, der aus Liebe zu Pestalozzi eine ihm angetragene vorteilhafte Stelle als Erzieher in einem vornehmen Hause ausschlug und nun von 1809—1816 als vorzüglicher Lehrer des Instituts in Iferten wirkte. Später gründete er in *Dresden* ein Erziehungsinstitut, das er in pestalozzischem Geiste leitete und zu hoher Blüte brachte. Er schrieb eine treffliche Biographie Pestalozzis, unter dem Titel: *Heinrich Pestalozzi, Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens.*

b) Wilhelm Stern (1792—1873), ebenfalls ein Theologe, war 1815—1817 bei Pestalozzi, wurde 1823 nach *Karlsruhe* zur Reorganisation des evangelischen Seminars berufen, welchem er bis 1866 als Direktor vorstand. Er verfasste verschiedene Lehrbücher für die Volksschule, besonders für den Sprachunterricht und das Rechnen.

c) Der Komponist *Schnyder von Wartensee* war 1816—1817 Musiklehrer in Pestalozzis Institut.

Welche Bedeutung Pestalozzi dem *Gesangunterrichte* für die Volksbildung beilegte, bewies er auch dadurch, dass er den schon früher genannten Musiklehrer *Pfeiffer* und den berühmten Musiker *Nägeli* in Zürich nach Iferten kommen liess, um mit ihnen die naturgemässe Gesangsmethode zu besprechen (1809). Als Frucht dieser Besprechung erschien 1810 die *„Gesangbildungslehre nach pestalozzischen Grundsätzen“* von *Pfeiffer* und *Nägeli* (1810).

allgemeinen Aufsicht, in welche sich die Lehrer abwechselnd teilten, hatte jeder Lehrer noch eine kleine Gruppe von Zöglingen, gleichsam eine Familie unter seiner besondern Obhut und sollte wie ein Vater für ihr Wohl besorgt sein. Wöchentlich einmal führte er die ihm anvertrauten Zöglinge zu Pestalozzi, der je nach den Berichten der Lehrer sich mit Ernst und Liebe über ihr inneres und äusseres Leben mit ihnen unterhielt. In wöchentlichen Versammlungen besprachen sich die Lehrer über die Schüler, um jederzeit in richtiger Weise erziehend auf sie einwirken zu können. Die Morgen- und Abendandachten wurden wie in Burgdorf abgehalten und trugen zur Förderung des religiösen und sittlichen Lebens mächtig bei.

Der Unterricht wurde nun auch auf die alten Sprachen ausgedehnt und konnte, da man auch vorgerücktere Schüler hatte, höhere Ziele erreichen als in Burgdorf, bewegte sich im übrigen aber auf der gleichen Bahn wie dort.

Denen, welche sich im Institut zu Lehrern ausbilden und mit Pestalozzis Methode vertraut machen wollten, hielten die ältern Lehrer, besonders Niederer, Vorträge über die pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze und ihre Anwendung. Zudem wohnten sie dem Unterrichte der Lehrer bei und erteilten sodann selbst Unterricht. Den Besuchern wurden Lektionen mit einzelnen Klassen oder Schülergruppen vorgeführt.

Auch der leiblichen Erziehung und Übung schenkte man im Institut grosse Aufmerksamkeit. Täglich waren einige Stunden muntern Spielen und während des Sommers auch dem Baden im See gewidmet, und alles erfreute sich der besten Gesundheit.

Gleichzeitig entfalteten Pestalozzi und seine Mitarbeiter, vor allem Niederer, auch eine rege *litterarische Thätigkeit.* [1]

So breitete sich Pestalozzis Werk immer weiter aus. Neben die Erziehungsanstalt für Knaben trat auch ein *Töchterinstitut*, das anfangs ebenfalls unter der Oberleitung Pestalozzis stand. [2]

---

[1] Niederer redigierte die *„Wochenschrift für Menschenbildung, herausgegeben von Heinrich Pestalozzi und seinen Freunden.“* Es wurde sogar eine eigene Buchdruckerei und eine Buchhandlung mit dem Institut verbunden, aber der grossen Kosten wegen später wieder aufgehoben.

[2] Im Jahre 1813 übergab Pestalozzi das Töchterinstitut seiner reichbegabten Jüngerin *Rosette Kasthofer*, der bisherigen Hauptlehrerin desselben. Im Jahre 1814 verheiratete sich Rosette Kasthofer mit Niederer. Über die Ansprüche an das Töchterinstitut entstand später zwischen Pestalozzi und den Eheleuten Niederer-Kasthofer ein ärgerlicher Streit.

Der Ruhm der pestalozzischen Anstalt drang immer weiter und zog fortwährend eine Menge von Besuchern aller Art, Schulmänner und Schulfreunde, Gelehrte, Staatsmänner, Fürsten und Leute aus allen Ständen nach Iferten. Jeden Tag trafen fremde Besucher, oft viele miteinander in der Anstalt ein, manche freilich aus blosser Neugierde, wie um eine Sehenswürdigkeit zu betrachten, die meisten aber aus aufrichtiger Begeisterung für Pestalozzi und die Sache der Erziehung und mit dem Vorsatz, den pestalozzischen Grundsätzen auch in ihrer Heimat Eingang zu verschaffen. Daher durfte man wohl den Ausspruch thun: „Das pestalozzische Institut war in dieser Zeit der Brennpunkt aller neuern pädagogischen Bestrebungen der ganzen civilisierten Welt.“ [1] Über solche Anerkennung freute sich Pestalozzi aufrichtig, nicht etwa aus Eitelkeit oder sonstiger Rücksicht auf seine Person, sondern weil er die wahre Erziehung zum Wohle der Menschheit gefördert sah.

Mit welchem Eifer er jede Gelegenheit ergriff, um der Sache wahrer Volksbildung wirksame Unterstützung zu verschaffen, zeigen verschiedene Vorfälle in seinem Leben, von denen die folgenden erwähnt werden mögen.

Beim Besuche des französischen Gesandten im Institut lag Pestalozzi an heftigen Gichtschmerzen krank im Bette, zwang sich aber, aufzustehen und den Gesandten durch die verschiedenen Klassen zu begleiten, und kam bei seinen Gesprächen in ein solches Feuer, dass er alle Schmerzen vergass. Bei einem andern wichtigen Besuche bemerkte er in seinem Eifer gar nicht, dass er seinen Arm an einem Thürschlüssel bedenklich verletzt hatte.

Als der König von Preussen sich in Neuenburg aufhielt, entschloss sich Pestalozzi, trotzdem er sehr leidend war, den König zu besuchen, und als man ihn wegen zunehmender Krankheit zur Rückkehr bewegen wollte, wies er dies mit den Worten zurück, wenn sein Besuch beim König auch nur *einem* preussischen Kinde zu einer bessern Erziehung verhelfe, so wolle er dafür gern alles Leiden ertragen.

Bekannt ist, wie Pestalozzi mit einer Abordnung von Iferten nach Basel ins Hauptquartier der verbündeten Monarchen reiste, [2] damit das Schloss und andere Gebäude nicht zu einem Militärspital verwendet werden, und in einer Audienz beim Kaiser von

[1] Ramsauer.
[2] 1814.

Russland diesem die Notwendigkeit und den Segen einer bessern Volksbildung und der Aufhebung der Leibeigenschaft mit solcher Begeisterung schilderte, dass er in seinem Eifer dem zurückweichenden Kaiser immer nachfolgte und eben im Begriffe war, den Rockknopf des Kaisers zu fassen, als er seiner Unschicklichkeit plötzlich inne ward. Diese Begeisterung nahm den Monarchen für Pestalozzi so ein, dass er sein Gönner wurde, ohne freilich die von Pestalozzi befürworteten Reformen in seinem Reiche einzuführen. Wie erzählt wird, gab Pestalozzi, der all sein Geld schon verschenkt hatte, vor den Thoren Basels seine silbernen Schuhschnallen einem Bettler und band die Schuhe mit Strohhalmen.

Leider folgte auf das rasche Aufblühen nach wenigen Jahren ein allmählicher Niedergang der Anstalt, der endlich mit ihrer Auflösung endigte. [1]

Die schweren Zeiten, die Kriegsstürme und die allgemeine Notlage waren dem Institut ungünstig. Aber noch viel mehr litt es an innern Schäden, von denen ihm namentlich folgende verhängnisvoll wurden.

Erstlich wurde dem Institut gerade sein *Ruhm* und die ängstliche Sorge für die Erhaltung desselben zum grossen Schaden. Durch die vielen Besuche in der Anstalt und das beständige Kommen und Gehen der Fremden wurde der Unterricht gestört, und die Lehrer, welche so häufig mit einzelnen Klassen oder Schülergruppen den Fremden die Resultate der pestalozzischen Methode vorführen mussten, wurden dadurch zu Schaustellungen mit ihren besten Schülern verleitet, um die Besucher für die gute Sache zu gewinnen.

Ein fernerer Nachteil für das Institut war die *Sprachenmischung* von deutschen und französischen Elementen, die zur Erteilung des Unterrichts in beiden Sprachen nötigte und der Einheit der Anstalt und dem Zusammenleben Eintrag that.

---

[1] Schon der Bericht, den *Pater Girard* in Freiburg der schweizerischen Tagsatzung namens einer von dieser ernannten Kommission (Ratsherr Merian in Basel, Professor Trechsel in Bern und Pater Girard in Freiburg) 1809 erstattete, lautete nur zum Teil günstig. Pestalozzi hatte nämlich von der Tagsatzung eine Prüfung seiner Anstalt gewünscht, in der Hoffnung, diese werde zur Einführung seiner Methode in den Schulen beitragen. Aber bei aller Anerkennung, welche der Bericht Pestalozzi und seinen Bestrebungen zollte, wurde darin doch auch auf verschiedene Mängel aufmerksam gemacht. Leider gab dies Anlass zu einem den Ruf der Anstalt schädigenden litterarischen Streit.

Ein folgenschwerer weiterer Mangel war die *ungenügende Leitung und Ordnung der äussern Angelegenheiten,* sowohl im *Unterricht* und in der Zuteilung der Pensen an die einzelnen Lehrer, als auch in der *ökonomischen Verwaltung*, wodurch auch die *finanzielle Lage* immer bedenklicher wurde. Eine feste Regierung wäre um so notwendiger gewesen, je ausgedehnter und komplizierter die Anstalt wurde. Aber in äussern Dingen zeigte Pestalozzi eine von ihm selbst tief beklagte „Regierungsunfähigkeit“, und auch Niederer besass hiezu kein Talent.

Am meisten aber schadete dem Institut der hässliche *Streit der Lehrer*, welcher zwischen *Schmid* und *Niederer* entbrannte und bald die ganze Lehrerschaft entzweite. Schmid und Niederer waren zwei ganz verschiedene Naturen: *Schmid*, rastlos thätig, praktisch und energisch, aber auch ehrgeizig, herrschsüchtig und anmassend, brachte es in der Mathematik zu glänzenden Resultaten und galt daher in Iferten bei manchen als der beste Lehrer, zeigte aber für andere Wissensgebiete wenig Sinn und war ein kalter Verstandesmensch ohne Wärme des Gemüts; *Niederer*, ein allseitig gebildeter, philosophisch denkender Mann, legte dagegen das grösste Gewicht auf die *wissenschaftliche* Ausgestaltung der pestalozzischen Pädagogik, während er für die praktische Durchführung seiner Theorien wenig Geschick bewies und in der Bekämpfung anderer sich oft von Leidenschaft und Heftigkeit hinreissen liess. Während Schmid durch praktische Tüchtigkeit hervorragte, förderte Niederer durch seine Vorträge über die pestalozzische Methode und durch seine schriftstellerische Arbeit die wissenschaftliche Begründung der pestalozzischen Grundsätze und hat sogar den Werken Pestalozzis bei der Gesamtausgabe derselben an manchen Stellen das Gepräge seines philosophierenden Geistes aufgedrückt. Beide Lehrer suchten den grössten Einfluss auf Pestalozzi und damit auf die Anstalt zu gewinnen.

Pestalozzi, dem dieser Streit entsetzliche Qualen verursachte, suchte zu vermitteln; aber es gelang ihm nicht auf die Dauer. Die übrigen Lehrer, von dem anmassenden Wesen Schmids abgestossen, stellten sich mehr auf die Seite Niederers. Es kam so weit, dass Schmid die Anstalt verlassen musste. Er rächte sich durch eine elende Schmähschrift gegen das Institut. [1]

[1] Schmid verliess die Anstalt 1810 und stand einige Zeit einer Schule in Bregenz vor.

Aber bei der eingerissenen Unordnung und der bedenklichen finanziellen Lage der Anstalt wünschte man hier Schmid bald wieder zurück, damit er mit seinem praktischen Geschick und der ihm eigenen Energie eine feste Ordnung in das Anstaltsleben bringe und Ersparnisse im Haushalte herbeiführe; ja Niederer selbst betrieb seine Zurückrufung. In der That verstand es Schmid, die Anstalt wenigstens für kurze Zeit wieder einigermassen sicher zu stellen, und deshalb hielt ihn Pestalozzi von nun an für seinen Retter und schenkte ihm ein beinahe unbedingtes Vertrauen. Aber die andern Lehrer fühlten sich durch Schmids Rücksichtslosigkeit so verletzt, dass die meisten die Anstalt verliessen, nachdem sie bei Pestalozzi vergeblich Klage gegen die Massregeln Schmids geführt hatten. Der hässliche Streit wurde auch öffentlich fortgesetzt und führte sogar zu ärgerlichen Prozessen, welche den Ruf der Anstalt aufs empfindlichste schädigten, so dass die Zahl ihrer Zöglinge rasch abnahm. [1]

Gerade in jener schweren Zeit verlor Pestalozzi seine treue Gattin, die ihm so lange in allen Anfechtungen getreu zur Seite gestanden war und ihn zu trösten und aufzurichten verstand, wie sonst niemand. [2] So lange sie lebte, übte sie einen versöhnenden Einfluss auf die Parteien im Institut aus. Aber bald nach ihrem Tode erfolgte der unheilbare Riss. Ihr Tod und der verderbliche Streit der Lehrer griffen Pestalozzi so heftig an, dass er gemütskrank wurde und einige Zeit auf dem Jura Erholung suchen musste. In jener trüben Zeit drückte er seine heisse Sehnsucht nach Ruhe und Frieden in dem folgenden Gedichte aus:

Regenbogen, Regenbogen!
Du verkündest Gottes Wonne.
Schein' auch mir mit der Farben
Mildem Glanze, schein' in meinen
Wilden, lebenslangen Sturm!
Künde mir den bessern Morgen,
Künde mir den freien Tag!

[1] 1816 schieden miteinander 16 Lehrer aus der Anstalt, unter ihnen *Krüsi*, *Ramsauer*, *Blochmann* und andere bedeutende Männer. 1817 trat auch *Niederer* aus, nachdem er in einer Predigt vor der versammelten Anstaltsgemeinde Pestalozzi in verletzender Weise angegriffen hatte. Er leitete von nun an mit seiner Gattin das vielbesuchte Töchterinstitut, das er 1837 nach Genf verlegte.

[2] Frau Pestalozzi starb im Jahre 1815.

**Muss ich sterben, eh' mir Friede
Kommt, der Friede, den ich suche?
Wie des Winters helle Flocken,
Die beim Tode meiner Gattin
In der Sonne lieblich glänzend
Sanken auf ihr offnes Grab!
So erscheine du auch mir einst,
Milder Bote, Regenbogen,
Lieblich über meiner Gruft.**

Noch einmal schien eine bessere Zeit für Pestalozzi und seine Anstalt anbrechen zu wollen, indem die Herausgabe der sämtlichen Werke Pestalozzis einen grossen Ertrag abwarf.[1] Dieser hätte hingereicht, um den greisen Verfasser für den Rest seines Lebens aller Sorgen zu entheben. Allein der edle Menschenfreund dachte auch jetzt nicht an sich, sondern an die armen Kinder, denen er helfen wollte, aber im bisherigen Institut nicht nach seinem Herzenswunsche helfen konnte. Daher bestimmte er die ganze Summe zur Gründung einer *Armenanstalt* in *Clendy* nahe bei Iferten. Bald wurde diese Anstalt mit einer Anzahl armer Kinder, Knaben und Mädchen, eröffnet, und damit ging endlich der heisseste Wunsch Pestalozzis in Erfüllung.

Aber auch diese Anstalt konnte sich nicht lange halten, und wurde dann nach Iferten verlegt und mit dem Institut im dortigen Schlosse vereinigt. Dem Institut gereichte diese Vereinigung jedoch zum Nachteil, indem die Eltern mancher Zöglinge Anstoss daran nahmen, dass nun Knaben und Mädchen unter einem Dache wohnten, und ihre Kinder daher der Anstalt entzogen.

Im Jahre 1825 sah sich Pestalozzi genötigt, sein fast ganz entvölkertes Institut samt der Armenanstalt aufzulösen. Über seine Stimmung bei der Auflösung der Anstalt schrieb er: „Wahrlich, es war mir, als mache ich mit diesem Rückschritt meinem Leben selbst ein Ende, so weh that es mir.“

[1] Die gesammelten Werke Pestalozzis erschienen 1818. Die grossen Subskriptionen auf dieselben, welche Fürsten und viele andere Personen zeichneten, beliefen sich auf eine bedeutende Summe. So zeichnete der russische Kaiser Alexander I. 5000 Rubel und der preussische König Friedrich Wilhelm III. 400 Thaler. Der ganze Ertrag stieg auf 50,000 Franken. Diese ganze Summe bestimmte Pestalozzi an seinem 73. Geburtstage für die Armenanstalt, welche 1818 eröffnet wurde.

Mit Schmid und vier Zöglingen zog er zu seinem Enkel auf den Neuhof, um dort eine Armenanstalt zu gründen. Unter Schmids Leitung wurde mit dem Bau eines Armenhauses begonnen. Aber das Werk blieb unvollendet.[1]

Pestalozzi beschäftigte sich hier vorzüglich mit schriftstellerischen Arbeiten und gab noch zwei wichtige Schriften heraus: die „*Lebensschicksale*“[2] und den „*Schwanengesang*“. Die erstere stellt die Entwicklung und die Ursachen des Verfalls seiner Anstalten dar; in der zweiten gibt er Aufklärung über seine innere Entwicklung und über die Gestaltung seines geistigen Lebens und fasst in kräftigen Zügen noch einmal seine Ideen über die Elementarbildung und ihren Einfluss auf das Wohl der Menschen zusammen.

In seiner Bescheidenheit schliesst er den „Schwanengesang“ mit den Worten: „Prüfet alles, behaltet das Gute, und wenn etwas Besseres in euch selber gereift, so setzt es zu dem, was ich euch in diesen Bogen in Wahrheit und Liebe zu geben versuche, in Wahrheit und Liebe hinzu und werfet wenigstens das Ganze meiner Lebensbestrebungen nicht als einen Gegenstand weg, der, schon abgethan, keiner weitern Prüfung bedürfe. Er ist wahrlich noch nicht abgethan und bedarf einer ernsten Prüfung ganz sicher, und zwar nicht um meiner und meiner Bitte willen.“

Im letzten Jahre seines Lebens besuchte er noch die von Zeller geleitete Anstalt in *Beuggen*, wo er herzlich aufgenommen wurde. Einen Eichenkranz, den man ihm reichte, lehnte er mit den Worten ab: „Nicht mir, sondern der Unschuld gebührt der Kranz.“ Nachdem er die trefflich geleitete Anstalt in Augenschein genommen hatte, sprach er mit freudiger Bewegung: „Das ist es! das ist es! Das wollte ich!“

Die letzten Lebenstage Pestalozzis wurden durch eine gegen ihn gerichtete, auf Veranlassung Niederers erschienene nieder-

[1] Schmid blieb demnach von allen Lehrern am längsten mit Pestalozzi verbunden. Er war übrigens auch in verwandtschaftliche Beziehungen zu Pestalozzis Familie getreten, da Pestalozzis Enkel, *Gottlieb Pestalozzi* (1798—1853), sich 1822 mit *Katharina Schmid*, der Schwester von Joseph Schmid, verheiratet hatte. Später ging Schmid nach Paris, wo er bis zu seinem Tode als Lehrer der Mathematik wirkte.

[2] Der vollständige Titel dieses Werkes lautet: Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iferten.

trächtige Schmähschrift in schrecklicher Weise verbittert.[1] Die in dieser Schrift gegen ihn geschleuderten ungerechten und verletzenden Anklagen kränkten ihn so tief, dass er in eine Krankheit verfiel, von welcher er sich nicht mehr erholen konnte. Um dem Arzte näher zu sein, liess er sich nach Brugg bringen. Daselbst ist er gestorben. Als er sein Ende nahe fühlte, sprach er im Angesichte des Todes: „Ich vergebe meinen Feinden; mögen sie den Frieden jetzt finden, da ich zum ewigen Frieden eingehe!"

Nach seinem Wunsche wurde er in Birr begraben. Seinen Grabstein zu Birr und sein Denkmal in Iferten zieren die Worte:

Heinrich Pestalozzi,
geboren in Zürich, den 12. Jänner 1746,
gestorben in Brugg, den 17. Hornung 1827.
Retter der Armen im Neuhof.
Prediger des Volkes in Lienhard und Gertrud.
Zu Stans Vater der Waisen.
Zu Burgdorf und Münchenbuchsee
Gründer der Volksschule.
In Yverdon Erzieher der Menschheit.
Mensch, Christ, Bürger.
Alles für andere, für sich nichts.
Segen seinem Namen!

b. **Pestalozzis Persönlichkeit.** Fragen wir, wodurch Pestalozzi eine so grosse Bedeutung erlangte, so werden wir vor allem auf seine *einzigartige Persönlichkeit* hingewiesen. Von dieser erhielten alle, die ihm näher traten, einen unauslöschlichen Eindruck. Er war die belebende Seele seiner Anstalt, die Sonne, von welcher unaufhörlich Licht und Wärme ausströmten. In seiner Persönlichkeit vereinigten sich so mannigfaltige Züge, dass es unmöglich ist, mit wenigen Worten ein vollständiges Bild von ihr zu entwerfen. Darum sollen hier nur einige Hauptzüge derselben hervorgehoben werden.

[1] Diese Schrift trägt den Titel: „Beitrag zur Biographie Heinrich Pestalozzis und zur Beleuchtung seiner neuesten Schrift: *Meine Lebensschicksale* etc. von *Eduard Biber*". Biber, der seinen Namen zu diesem elenden Machwerke hergab, war Lehrer in dem von Krüsi gegründeten und später von Rank geleiteten Institut in Iferten.

1. Dem oberflächlichen Blicke fielen zunächst die *Mängel* und und Unvollkommenheiten Pestalozzis auf: sein hässliches Gesicht, das struppige, ungeordnete Haar, der gänzlich vernachlässigte Anzug, der Mangel an Reinlichkeit und an gesellschaftlichen Formen, das unbeholfene, linkische Wesen, ferner die stark mundartliche Sprache und die mangelhafte Orthographie, die Lücken in seinem Wissen, die in einzelnen Richtungen unvollkommene Lehrthätigkeit und endlich die Untüchtigkeit für die ökonomische Verwaltung, seine „Regierungsunfähigkeit" und manche unüberlegte Handlungen, welche seinen Unternehmungen Schaden brachten. Alle diese Mängel hat Pestalozzi selbst tief beklagt und in rührender Demut und Bescheidenheit sich oft noch viel grösserer Fehler angeklagt.

2. Aber alle, die ihn näher kennen lernten, bekannten, dass seine Mängel weit überstrahlt wurden durch die *grossartigen Züge seiner edeln Persönlichkeit.* Ja, einzelne seiner Schüler erklären unumwunden: „Gerade so, wie er war, mit seinen Sonderbarkeiten und äussern Unvollkommenheiten, liebten wir ihn".

Schon seine *äussere Erscheinung* verriet einen ungewöhnlichen Menschen. Sein durch Blatternnarben verunstaltetes Antlitz wurde verklärt durch wunderbar glänzende Augen mit einem feurigen und doch sanften Blick, der seinen lebhaften Geist und seine Herzensgüte offenbarte, und auf seinen durch die wechselnden Gemütsstimmungen belebten Gesichtszügen lag bald tiefe Trauer, bald „ein Himmel voll Wonne und Liebe".

Sodann wurde jeder, der Pestalozzi hörte, gefesselt durch die *Tiefe und Lebhaftigkeit seines Geistes* und die reiche Fülle genialer und origineller Gedanken, denen er in packender, bilderreicher Sprache Ausdruck verlieh. Zwar ringt er in seinen Schriften bisweilen in schwerfälligem Ausdruck nach klarer Darstellung seiner Gedanken. Aber das Wesentliche seiner Ideen, namentlich über die geistige Natur, die höhere Bestimmung und die naturgemässe Bildung des Menschen erfasste er mit dem klaren Seherblick des Genies. Diese Ideen waren nicht das Resultat kühler Überlegung, sondern der Ausdruck seines warm fühlenden Herzens. Darum waren sie ihm Herzenssache, an deren Verwirklichung er sein ganzes Leben setzte.

Noch höher aber steht sein *sittlicher* und *religiöser Charakter*, seine reine, selbstlose Gesinnung, seine Wahrhaftigkeit und Treue,

seine kindliche Einfalt, sein starker Wille, sein ungebeugter Heldenmut gegenüber allen Schwierigkeiten, sein freudiger Glaube an Gott, den er als Vater in kindlicher Liebe verehrte, sein unerschütterliches Gottvertrauen in allen Wechselfällen des Lebens und seine herzliche Demut vor Gott und den Menschen. Wenn er auch von der Kirchenlehre abwich, so bewies er sein Christentum durch seine Gesinnung und mit der That. Er lebte im Geiste Jesu, von dem er schrieb: „Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorene Gefühl des Kindersinnes gegen Gott wiederhergestellt, ist der Erlöser". Ihm war der Glaube nicht ein Fürwahrhalten dieser oder jener Lehren, sondern kindliches Gottvertrauen. „Der Glaube an Gott ist vertrauender Kindersinn der Menschheit gegen den Vatersinn der Gottheit.[1] Aus diesem „vertrauenden Kindersinn" Pestalozzis floss dann auch ein kindlicher Gehorsam gegen Gott. Daher war seine Religion vollständig von *sittlichem* Geist erfüllt. Nur die *sittliche* Frömmigkeit galt ihm als wahre Religiosität.

Den innersten Kern der Persönlichkeit Pestalozzis bildete seine *reine, aufopfernde, nie versiegende Menschenliebe.* Wie mächtig diese Liebe war und auch auf andere wirkte, berichtet uns ein Mann, der jahrelang als Lehrer des Instituts in innigem Verkehr mit Pestalozzi gestanden war,[2] in folgenden Worten: „Ich habe wenige Menschen kennen gelernt, aus deren Lebensmitte ein so reicher Strom der Liebe floss als aus seinem Herzen. Die Liebe war recht eigentlich sein Lebenselement, der unversiegbare göttliche Trieb, der von Jugend auf all seinem Streben und Wirken Richtung und Ziel gab. Wie es aber in der Natur der Liebe liegt, sich den Bedürfenden zuzuwenden, die Mangelleidenden und Gedrückten zunächst zu erfassen, so zog ihn der Drang seiner Liebe mit einer nie gestillten Glut zu den Hütten der Armen im Volke... Und wenn ihn auch, wie in Iferten, sein Lebenskreis von diesem nächsten Ziele abzulenken schien, so war's doch wesentlich das Volk und seine Not, der er in Aufsuchung und Begründung einer besseren Volkserziehung mittelbar diente und jede Entbehrung, jede Mühseligkeit bereitwillig zum Opfer brachte".

[1] Abendstunden eines Einsiedlers.

[2] Blochmann.

„Diese Liebe ergriff im täglichen Umgange jeden, der ihm nahe trat, mochte er ein Hausgenosse oder ein Fremder, ein Reicher oder ein Armer, ein Hochgestellter oder Niedriger sein; denn im Begüterten und im Mächtigen hoffte er sich einen Verbündeten, einen guten Engel zu gewinnen für das Eine und Höchste, nach dem er trachtete, die Armen und Unglücklichen zu retten. Darin allein hatte auch jenes Verhalten Pestalozzis gegen einflussreiche Herren oder Fürsten seinen Grund, das so oft von denen, die ihn nicht kannten, als Eitelkeit oder Mangel an männlicher Würde und Selbstgefühl gedeutet und verargt wurde".

Im Hinblick auf das, was er vollbracht hat, durfte Pestalozzi wohl sagen: *„Das that die Liebe; sie hat eine göttliche Kraft, wenn sie wahrhaftig ist und das Kreuz nicht scheut"*.

Von reiner Liebe zu den Menschen getrieben, arbeitete Pestalozzi nicht nur für eine bessere Erziehung, sondern für die gesamte materielle und geistige Wohlfahrt des Volkes. Hierzu sollten auch alle gesetzlichen und socialen Einrichtungen, insbesondere eine gute Gesetzgebung, eine gerechte, das Gemeinwohl fördernde Regierung, eine gründliche Bekämpfung der Armut durch Verstopfung ihrer Quellen und eine weise Förderung des Gewerbefleisses beitragen. Von solchen Einrichtungen in Verbindung mit der naturgemässen Erziehung erhoffte er nicht nur eine geistige, sondern auch eine *sociale* Erneuerung der Menschheit. Wie er sich eine solche dachte, zeigte er z. B. an der socialen Umgestaltung des Dorfes Bonnal in „Lienhard und Gertrud".

c. **Die pädagogischen Grundsätze Pestalozzis.** Diese wurden von Pestalozzi nicht in systematischer Form als Ganzes zusammengestellt, sondern ergeben sich aus seinen verschiedenen Schriften, vor allem aus „Lienhard und Gertrud" und „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". Aus der reichen Fülle pädagogischer Gedanken, die Pestalozzi in seinen Werken ausgesprochen hat, treten folgende Hauptgrundsätze besonders hervor:

1. Der **Zweck der Erziehung** ist nach Pestalozzi *wahre Menschlichkeit* oder *Humanität.* Die Kinder zu *wahren Menschen* zu erziehen, hält er in jedem Stand und Beruf für das wichtigste Erfordernis. „Wer nicht Mensch ist, in seinen innern Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zu seiner nähern Bestimmung in seiner besondern Lage". „Allgemeine Emporbil-

dung der innern Kräfte der **Menschennatur** zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch in den niedrigsten Hütten".[1]

Wahre Menschlichkeit oder Humanität aber beruht nach Pestalozzis Anschauung auf der von *Glauben* und *Liebe* ausgehenden *Sittlichkeit* und *Religiosität*. „Der Mensch muss sich geistig und physisch *im Dienst des Glaubens und der Liebe* entfalten und ausbilden, wenn er durch seine Ausbildung sich veredeln und befriedigen soll."[2] Daher verlangt Pestalozzi die „Unterordnung der Ansprüche unserer geistigen und physischen Natur unter die höhern Ansprüche der von *Glauben und Liebe ausgehenden Sittlichkeit und Religiosität*". Die wahre Menschlichkeit, zu welcher das Kind erzogen werden soll, ist also erfüllt von reiner Sittlichkeit und Religiosität".[3]

Erst auf Grund dieser *allgemeinen Menschenbildung* ist für Pestalozzi auch eine gesunde *Bildung für die „besondere Lage"* oder die „Individuallage" des Menschen, d. h. für die verschiedenen bürgerlichen Verhältnisse und Bedürfnisse des Standes und Berufes möglich. Jede besondere Bildung, wie sie durch die Verschiedenheit der Familie und des ganzen Gesellschaftskreises bedingt wird, soll erfüllt und bestimmt sein durch den Geist der allgemeinen Menschenbildung.

2. Bezeichnet die wahre Menschlichkeit das *Ziel* der Erziehung, so ist die **naturgemässe, harmonische Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschen** der *Weg*, der zu diesem Ziele führt. Nach Pestalozzis Ansicht „ist es durchaus nicht die Ausbildung von irgend einer Art einzelner Kenntnisse, einzelnen Wissens und einzelner Fertigkeiten unseres Geschlechts, sondern die Ausbildung der Kräfte der *Menschennatur selber*, was das Wesen der Erziehung ausmacht." „Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben

[1] Abendstunden eines Einsiedlers.

[2] Lienhard und Gertrud. IV.

[3] Dem Sinne nach stimmt hiemit der Zweck der Erziehung, wie ihn Pestalozzi in folgender Stelle bestimmt, überein: „Der Zweck der Erziehung kann kein anderer sein, als durch die Erziehung dahin zu wirken, dass die Kinder der Menschen gottesfürchtig, fromm, verständig und für den ganzen Umfang ihrer Pflichten gegen Gott, gegen den Nächsten und gegen sich selbst willig, thätig, geschickt und zu jeder hiefür nötigen Anstrengung und Ausharrung kraftvoll gebildet werden" (Lienhard und Gertrud, IV.).

der Kunst und des Zufalls. Im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfnis der Menschheit.“ [1]

Von der Natur des Menschen hatte Pestalozzi demnach einen ganz andern Begriff als manche Pädagogen vor ihm. Er betrachtete die Seele nicht als eine unbeschriebene Tafel, auf die man beliebig schreiben könnte, oder als ein leeres Gefäss, das nur von aussen mit Inhalt angefüllt werden müsste, sondern als einen Organismus lebendiger Kräfte, die sich selbständig nach den in ihnen liegenden Gesetzen von *innen* heraus entfalten. Im Menschen selbst liegt also ein *lebendiger Trieb zur Entwicklung,* „und dieses Erwachen meiner Strebkraft zur Entfaltung meiner sittlichen, geistigen und physischen Grundkräfte“, sagt Pestalozzi, „ist seinem Wesen nach *selbständig* und nach den eigentümlichen Gesetzen seiner Kräfte *selbstthätig.*“ Dieser selbstthätigen Entwicklung kann die Erziehung nach Pestalozzis Ausdruck nur „Handbietung angedeihen lassen“ und soll das Geistesleben vor allem zur *Selbstthätigkeit* anregen. Während daher andere nach dem drastischen Ausdruck Jeremias Gotthelfs „in den Menschen so viel als möglich hineinschütten, sucht Pestalozzi so viel als möglich aus ihm herauszubringen.“

Der oberste Grundsatz für die Erziehung ist daher die **Naturgemässheit,** d. h. alle Bildungsgesetze sollen aus der *Natur des Menschen* abgeleitet werden. „Es ist,“ sagt Pestalozzi, „keine wahre Kunst der Erziehung, es ist keine wahre Bildungskunst der Menschlichkeit ohne Verehrung der *Bildungsgesetze, die in der Menschennatur selbst liegen,* denkbar und möglich. Darum muss die Erziehungskunst wesentlich und in allen ihren Teilen zu *einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgeht und auf die gebaut wird.*“ „Es giebt nur eine gute Methode, und diese ist diejenige, *welche vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht.*“ [2]

---

[1] Abendstunden eines Einsiedlers.

[2] Unter der „Methode“, wie in Burgdorf und Iferten die pestalozzische Erziehungslehre bezeichnet wurde, verstanden Pestalozzi und seine Jünger nicht nur etwa das Lehrverfahren, sondern *die Menschenbildung nach den Gesetzen der menschlichen Entwicklung;* daher ist es begreiflich, dass sie so grossen Wert auf die „Methode“ legten.

Naturgemäss ist die Erziehung aber nur dann, wenn die Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschen auch eine *harmonische* ist. Denn „was den Menschen nur einseitig, d. h. nur in einer seiner Kräfte, sei diese jetzt Herzens-, sei sie Geistes- oder Kunstkraft, ergreift, das untergräbt und stört das Gleichgewicht unserer Kräfte und führt zur Unnatur in den Mitteln unserer Bildung, deren Folge allgemeine Missbildung und Verkrüppelung unseres Geschlechts ist.“ Die „Herzenskraft“, die „Geisteskraft“ und die „Kunstkraft“ sollen also gleichmässig und in Verbindung miteinander ausgebildet werden, oder mit andern Worten, die *sittlich-religiöse*, die *intellektuelle* und die *technische* Bildung, die drei Hauptseiten der Bildung sollen miteinander gefördert werden und sich gegenseitig unterstützen. Das „Herz“ soll mit reinen Gefühlen und einer lautern Gesinnung erfüllt, der „Geist“ (Verstand) zu richtiger Erkenntnis geführt und auch die Fertigkeit und Geschicklichkeit und die physische Kraft des Menschen so geübt werden, dass der Mensch zur Erfüllung aller seiner Pflichten nicht nur willig, sondern auch geschickt und stark wird. Denn unter der „Kunstkraft“ versteht Pestalozzi das *Können* des Menschen, so dass er das, was er als gut erkennt, fühlt und will, auch *ausführen kann.* Diese Kraft ist durch technische Übungen, wie z. B. durch das Zeichnen, durch körperliche Arbeiten, durch Gymnastik und Abhärtung so auszubilden, dass der Mensch zu jeder „Anstrengung und Ausharrung“, welche die Erfüllung seiner Pflichten verlangt, fähig wird.

3. Der **Unterricht** soll nach *Zweck, Lehrstoff* und *Methode* mit den hier dargestellten allgemeinen Erziehungsgrundsätzen übereinstimmen und der Erziehung dienen. Dies gilt auch für die *Schule* und ihren Unterricht. Denn Pestalozzi erklärte: „Erziehung und nichts anderes ist der Zweck der Schule.“

Wie die gesamte Erziehung, so hat nach Pestalozzi auch der Unterricht den Zweck, an der „allgemeinen .Emporbildung der Menschennatur zu seiner Menschenweisheit“ oder an der naturgemässen harmonischen Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschen mitzuwirken. Daher ist alles bloss äusserlich angelernte Wissen wertlos. Kenntnisse und Fertigkeiten haben nur in dem Masse für den Menschen Bedeutung, als sie in ihm zu *Kräften,* zu Geistes-, Gemüts-, Willens- uud Thatkräften werden. Daraus ergibt sich für Pestalozzi eine viel stärkere Betonung des *formalen*

Bildungszweckes, als dies früher der Fall war. Nicht als ob er Kenntnisse und Fertigkeiten gering geschätzt hätte! Aber nach seinen Grundsätzen soll alles Lernen nicht bloss zur Vermittlung von Kenntnissen, sondern stets auch zur *Kraftbildung* dienen.

Pestalozzi suchte auch den *Lehrstoff* und die *Lehrgegenstände* naturgemäss zu bestimmen und bezeichnete **Zahl, Form** und **Sprache** als die *„Elementarmittel" des Unterrichts.* Dies begründete er in folgender Weise: „Ich warf einmal mein Augenmerk ganz auf die Weise, wie sich ein gebildeter Mensch in jedem Falle benimmt und benehmen muss, wenn er sich über irgend einen Gegenstand, der ihm verwirrt und dunkel vor die Augen gebracht wird, gehörig auseinandersetzen und allmählich klar machen will. Er wird in diesem Falle allemal sein Augenmerk auf folgende drei Gesichtspunkte werfen müssen: 1. wieviel und wievielerlei Gegenstände vor seinen Augen schweben; 2. wie sie aussehen, was ihre Form und Umriss sei; 3. wie sie heissen. Ich urteilte also: *Zahl, Form* und *Sprache* sind gemeinsam die Elementarmittel des Unterrichts." Aus diesen drei „Elementarmitteln" suchte Pestalozzi nun die für die Geistesbildung unerlässlichen Unterrichtsgegenstände abzuleiten, aus der *Zahl* das Rechnen, aus der *Form* die Geometrie, das Zeichnen und das Schreiben, aus der *Sprache* den Sprachunterricht samt den sich mit der Sprache verbindenden Realien.

Es zeigte sich aber bald, dass manche Lehrfächer, wie z. B. der Religionsunterricht und die Realien, jenen drei „Elementarmitteln" nur gezwungen untergeordnet werden könnten, und daher erlangte diese Ableitung der Lehrfächer in der pestalozzischen Pädagogik keine Bedeutung.

Auch für die *Unterrichtsmethode* stellte Pestalozzi die *Naturgemässheit* als obersten Grundsatz auf. „Die Idee der Elementarbildung," schrieb er, „ist nichts anderes als die Idee der Naturgemässheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechts."

Da nun die Erkenntnis naturgemäss von der *Anschauung* zum *Begriffe* fortschreitet, so soll der Unterricht das Kind von der *sinnlichen Anschauung* zu *klaren, deutlichen Begriffen* führen.

4. Die **Anschauung** ist daher der wichtigste Grundsatz der Unterrichtslehre Pestalozzis. Er sagt darüber: *„Die Anschauung*

ist das absolute Fundament aller Erkenntnis; jede Erkenntnis muss von der Anschauung ausgehen und auf sie zurückgeführt werden können ... Kein menschliches Urteil ist reif, das nicht als Resultat einer in allen Teilen vollendeten Anschauung des zu beurteilenden Gegenstandes ins Auge fällt ... Wo dem Kinde die bestimmteste Klarheit in der Anschauung eines ihm definierten sinnlichen Gegenstandes mangelt, da lernt es bloss mit Worten aus der Tasche spielen, sich selbst täuschen und blindlings an Töne glauben, deren Klang ihm keinen Begriff beibringen oder einen andern Gedanken veranlassen wird, als dass es eben einen Laut von sich gegeben habe." Dieses verführt die Menschen nach dem Ausdrucke Pestalozzis zu „anmasslichem Maulbrauchen" und zur leeren „Zungendrescherei".

Mit aller Entschiedenheit stellte Pestalozzi daher die Forderung auf: *„Aller Unterricht gehe von der Anschauung aus!"* Grundlegend ist dabei die *sinnliche* Anschauung, d. h. die auf der Thätigkeit der *Sinne*, und zwar *aller* Sinne, beruhende Auffassung und Erfahrung der *Dinge selbst*, nicht etwa blosser Abbildungen! In der Natur selbst sollten die Kinder die Dinge mit ihren Erscheinungen und Veränderungen und die verschiedenen Vorgänge des Naturlebens betrachten.

Wie sehr Pestalozzi selbst mit dem Grundsatze der Anschauung Ernst machte, zeigen auch die Schulspaziergänge, die zu Unterrichtszwecken mit den Zöglingen seines Instituts in die Umgebung von Iferten unternommen wurden. So schildert ein ehemaliger Zögling, recht anschaulich wie die *Geographie* ganz auf die unmittelbare Anschauung der Natur gegründet wurde: „Für die ersten Elemente der Geographie führte man uns ins Freie. Man begann damit, unsere Schritte in ein abgeschlossenes Thal bei Yverdon zu lenken. Man liess uns dasselbe im Ganzen und in seinen Teilen betrachten, bis wir davon eine richtige und vollständige Anschauung hatten. Dann forderte man uns auf, jeder solle ein Quantum Thonerde, die an einer Seite des Thales in Schichten eingebettet lag, heraus holen, womit wir dann grosse Bogen Papier füllten, die wir zu diesem Zwecke mitgenommen hatten. Ins Schloss zurückgekehrt, stellte man uns an grosse Tische, teilte sie ab, und jeder musste auf der Stelle, die ihm zugefallen war, das Thal, wo wir eben unsere Studien gemacht hatten, aus seiner Thonerde nachbilden. Die folgenden Tage neue Ausflüge, neues Auskundschaften an

einem immer höher gelegenen Punkte mit weiterer Ausdehnung unserer Arbeit. So fuhren wir fort, bis wir das Becken von Yverdon durchgearbeitet und von der Höhe des Berges, welcher dasselbe ganz beherrscht, im Zusammenhang überschaut und als Relief nachgebildet hatten. Dann, aber erst dann, gingen wir zu der Landkarte, für die wir erst jetzt das richtige Verständnis uns erworben hatten".[1]

Aber nicht nur im Realunterricht, sondern in allen Fächern ging Pestalozzi von der Anschauung aus, z. B. im *Rechnen* von Gegenständen und in der *Geometrie* vom Messen und Berechnen der Flächen und Körper.

So erhielt die Anschauung durch Pestalozzi eine viel tiefere und weitere Bedeutung für den Unterricht, als sie vorher hatte. Betrachtete man sie früher einfach als ein *Mittel zur sicherern Erwerbung von Kenntnissen*, so machte Pestalozzi sie zur eigentlichen *Grundlage der Geistesbildung*. Darum schuf er auch den *Anschauungsunterricht,* dessen Zweck er nicht in erster Linie darin erblickte, den Kindern Kenntnisse über diese oder jene Dinge zu vermitteln, sondern vielmehr darin, sie zum *richtigen Anschauen zu befähigen,* sie richtig „bemerken und sprechen zu lehren".

Mit dem Anschauen soll sich demnach auch das *Sprechen* verbinden, damit die Kinder befähigt werden, sich über das Angeschaute richtig auszusprechen, und durch das *Wort* auch die Sache vollkommener erfassen. Nie aber dürfen blosse Worte an die Stelle deutlicher Anschauungen und Vorstellungen treten. Daher verwarf Pestalozzi jene Art des Katechisierens, die durch geschickte Fragen richtige Antworten aus den Kindern hervorlockt, ohne dass diese klare Begriffe von der Sache besitzen. Auf solche Fragen bezieht sich Pestalozzis Wort: „Selbst der Habicht nimmt den Vögeln keine Eier aus dem Nest, wenn diese noch keine hineingelegt haben".

5. Die **sittlich-religiöse Erziehung.** Pestalozzi gründete auch die *sittlich-religiöse Bildung* auf die *Anschauung,* nämlich auf eine geistige, innere Anschauung dessen, was das Kind selbst schon angeschaut, gefühlt, erlebt und erfahren hat, wie er dies in folgenden Worten erläutert: „Jede That der Liebe, Aufopferung und Treue, die das Kind im Vaterhause, in seiner Umgebung erlebt,

---

[1] *L. Vulliemin* in seinen „*Souvenirs racontés à ses petits enfants*".

jede Handlung der Frömmigkeit, welche seiner Wahrnehmung und seinem Gefühl nahe tritt, gehört in das Gebiet der Anschauung".

Diese sittlichen und religiösen Anschauungen bilden sich im Kinde vor allem durch sein *Verhältnis zur Mutter*. „Ich frage mich", führt Pestalozzi weiter aus, „wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschendank und Menschenvertrauen wesentlich beruhen, und die Fertigkeit, durch welche sich der menschliche Gehorsam bildet, in meine Natur? und ich finde, *dass sie hauptsächlich von dem Verhältnis ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat*". Denn durch die innige, aufopfernde Liebe der Mutter zu ihrem Kinde, die sie ihm jeden Augenblick angedeihen lässt, entwickeln sich in ihm die Keime der Liebe, des Vertrauens und des Dankes und erweitern sich bald zur allgemeinen Menschen- und Bruderliebe.

Liebe, Vertrauen und Dankbarkeit gegen die Menschen bilden auch die Vorbedingung der Liebe, des Vertrauens und der Dankbarkeit gegen *Gott*. So verbinden sich die religiösen und die sittlichen Gefühle aufs innigste miteinander.

Erst auf Grund dessen, was das Kind vom sittlichen und religiösen Leben schon angeschaut, erfahren und erlebt hat, ist auch ein fruchtbarer *Unterricht* in der Sittenlehre und in der Religion möglich, während selbst die schönsten Worte und Lehren über die Tugend und den Glauben ohne die „lebendige Anschauung der Tugend und des Glaubens in der Wirklichkeit" die Kinder nur zu „anmasslichem Maulbrauchen" führen.

Aus dem innigen Verhältnis der Liebe und des Vertrauens, das zwischen dem Kinde und seinen Erziehern besteht, ergibt sich auch die wahre *Zucht*. Diese soll nicht in Schelten, Drohen und Schlagen, sondern in herzlicher Liebe bestehen, allerdings nicht in einer verhätschelnden und verzärtelnden, sondern in einer heiligen Liebe, die das Kind mit Ernst zum Guten anhält und, wenn es nötig ist, auch straft. Strafen sind aber nur selten und mit der grössten Vorsicht anzuwenden, da sie das Kind leicht mehr verderben als bessern. Mit ermunternder Teilnahme und liebevoller Leitung erreicht der Erzieher unendlich viel mehr.

6. Die **Erziehungsstätten** und die **Erzieher.** Die Erziehung ist vor allem Sache der **Familie,** aber auch eine wichtige Angelegenheit des **Gemeinwesens.**

Als die erste und wichtigste Erziehungsstätte betrachtet Pestalozzi die *Familie.* Denn „die häuslichen Verhältnisse der Menschheit sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur". „Das Vaterhaus ist Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit, die Schule der Sitten und des Staates."[1] „Das Heil der Wohnstube ist es, was dem Volke allein zu helfen vermag; von ihr allein geht die Wahrheit, die Kraft und der Segen der Volkskultur aus." Pestalozzis Wort: *„Das Leben bildet"* galt ihm vor allem von dem Familienleben. Das ganze Leben der Familie und der in ihr waltende Geist übt einen mächtigen Einfluss auf das Kind aus. In der Familie werden ihm sittliche und religiöse Gefühle, reine Grundsätze und Sitten eingepflanzt. Hier lernt es die Tugenden nicht nur kennen, sondern auch *üben.*

Daher sollte sich nach Pestalozzis Ansicht auch die *öffentliche* Erziehung, so insbesondere die *Schulerziehung* an die Familienerziehung anschliessen und auf dieser auferbauen. Er schreibt darüber: „Schulunterricht ohne Umfassung des ganzen Geistes, dessen die menschliche Erziehung bedarf, und ohne auf das ganze Leben der häuslichen Verhältnisse gebaut zu sein, führt in meinen Augen nicht weiter als zu einer künstlichen Verschrumpfungsmethode unseres Geschlechts."

In der *Wohnstube,* welcher er selbst so vieles verdankte, erblickte Pestalozzi also die heiligste Stätte der Erziehung, und in diesem Heiligtume waltet die **Mutter** mit ihrer aufopfernden Liebe als Priesterin des Hauses, als die erste und beste Erzieherin ihrer Kinder. In ihre Hand legt Pestalozzi die sittlich-religiöse Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes; ihr will er auch den ersten Unterricht anvertrauen, und auch wenn die Schule ihr Werk begonnen hat, sollen die Kinder dennoch unter dem fortwährenden Einfluss eines reinen Familiengeistes leben.

Pestalozzi betrachtete aber die Erziehung auch als eine wichtige Aufgabe des bürgerlichen *Gemeinwesens,* des Staates, der Gemeinde, der gesamten menschlichen Gesellschaft und legte bei jeder ihm dargebotenen Gelegenheit den Regenten ihre heilige Pflicht ans Herz, sich der Erziehung des Volkes anzunehmen und für gute Schulen und tüchtige Lehrer zu sorgen.

---

[1] Abendstunden eines Einsiedlers.

Allein wie die menschliche Gemeinschaft gegen die einzelnen Menschen Pflichten hat, so anderseits auch der Einzelne gegen die Gemeinschaft. Denn jeder soll sich in den Dienst der menschlichen Gesellschaft stellen und mit den ihm verliehenen Kräften an ihrem Wohle arbeiten, wie Pestalozzi dies in folgenden Worten aussprach: „Mensch du lebst nicht für dich allein auf Erden. Darum bildet dich die Natur auch für äussere Verhältnisse und durch sie."

d. **Pestalozzis Stellung und Bedeutung in der Geschichte der Erziehung.** In seinem Leben und Wirken, wie in seinen Schriften und Ideen bewies sich Pestalozzi als eine eigenartige, weit über das gewöhnliche Mass hinausragende originale Persönlichkeit. Dennoch steht auch er, wie schon sein Bildungsgang zeigt, nicht isoliert von dem gesamten Kultur- und Geistesleben seiner Zeit da, sondern vielmehr mitten in demselben, einerseits mächtig angeregt und getragen von den herrschenden Ideen und von den politischen und socialen Verhältnissen seiner Zeit und anderseits ebenso kräftig auf ihre Neugestaltung einwirkend. Seine Studienjahre fielen in die Aufklärungszeit, und er selbst ist ein Kind der Aufklärung. Wie die Männer der Aufklärung, so übte auch er eine scharfe Kritik an den herrschenden Zuständen und drang auf eine vollständige Erneuerung des religiös-sittlichen und des staatlich-socialen Lebens. Aber nicht die Aufklärung, sondern die *innere Belebung* war ihm das höchste Ziel, und diese sollte vor allem aus der *Kraft des Glaubens und der Liebe* hervorgehen. Darum legte er so grosses Gewicht darauf, dass nicht nur der *Verstand* (die „Geisteskraft") sondern auch das *Gemüt* (die „Herzenskraft") ausgebildet werde und das Gefühl zu seinem Rechte komme. Durch Naturanlage, Familienerziehung und Lebenserfahrung war das sittlich-religiöse Gefühl zur herrschenden Macht in ihm geworden, und dies führte ihn über die blosse Aufklärung hinaus zu einer höhern Welt- und Lebensanschauung.

Von *Rousseau,* der ihn vor allem für die *Naturgemässheit* der Erziehung begeisterte, unterschied sich Pestalozzi namentlich durch seine viel tiefere Erfassung der *Menschennatur*, durch seine starke Betonung der *Familienerziehung* und durch seine *positive Arbeit* zur *Verwirklichung* seiner Ideen.

Wenn demnach Pestalozzi auch mancherlei Anregungen von andern erhielt, so war doch seine Pädagogik ihrem innersten Wesen nach *sein originales Werk.* Nicht aus den Schriften *anderer* hat

er sie zusammengetragen,[1] sondern, gestützt auf eigene Versuche und Erfahrungen, aus der Tiefe seines Geistes geschöpft, wie er selbst erklärte, er habe „in der unermesslichen Anstrengung seiner Versuche unermessliche Wahrheit gelernt und unermessliche Erfahrungen gemacht." Wohl erschwerten ihm seine unvollständige Kenntnis der frühern Pädagogik und der daraus entspringende Mangel an einem gründlichen historischen Verständnis seine pädagogische Arbeit in empfindlicher Weise. Aber anderseits führten ihn seine von andern unabhängigen Versuche und Erfahrungen auch zu einer tiefern und reinern Erfassung der schon vor ihm ausgesprochenen pädagogischen Ideen.

Darum hat sich seine Pädagogik trotz ihrer noch unvollkommenen praktischen Ausführung doch mit unwiderstehlicher Gewalt Bahn gebrochen und ihre siegreiche Kraft bis auf die Gegenwart behalten. Sie ist zur Grundlage der neuern *christlich-humanen Pädagogik* geworden.[2]

Durch die Wahrheit seiner Ideen und durch die Macht seiner aufopfernden und begeisternden Thätigkeit hat Pestalozzi daher auch auf die *Schule* einen so mächtigen Einfluss ausgeübt, dass er sagen durfte, er habe „den europäischen Schulwagen umgekehrt", und dass er als „der Vater der neuen Volksschule" gepriesen wird. Denn durch seinen Geist ist die Schule allmählich aus einer Drillanstalt zu einer wirklichen *Bildungsanstalt des Volkes,* aus einer blossen Lernschule zu einer *Erziehungsschule* geworden.

Dieser grossartige Einfluss Pestalozzis auf das Schulwesen wurde aber erst dadurch ermöglicht, dass seine Zeit, namentlich

---

[1] In diesem Sinne ist seine Äusserung aus dem Jahre 1801, er habe seit 30 Jahren kein Buch gelesen, aufzufassen, nicht etwa so, als ob er mit den Ideen anderer ganz unbekannt geblieben wäre. Mag er auch in jener Zeit kein grösseres Werk gelesen haben, so erhielt er doch durch seine intimen Beziehungen zu der „helvetischen Gesellschaft" und zu Iselins „Ephemeriden der Menschheit", die vorzugsweise pädagogische Fragen erörterten, sowie durch andere Quellen Kenntnis von den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit, insbesondere vom Philanthropismus.

[2] Freilich hat es Pestalozzi und seinem Werke auch an Kritik nicht gefehlt. So urteilte der um das Schulwesen seiner Heimat verdiente Pfarrer *Steinmüller* in Gais nach einem nur flüchtigen Besuch ungünstig über Pestalozzis Institut in Burgdorf. Ebenso griffen einzelne Philanthropisten, wie *Wolke*, die Pädagogik Pestalozzis an, während andere Philanthropisten, so z. B. *Trapp*, ihre Vorzüge anerkannten.

die politischen und socialen Verhältnisse in Deutschland und in der Schweiz, seinem Werke einen ausserordentlich günstigen Boden bereiteten. Durch die Stürme der grossen Revolution und die napoleonischen Kriege waren die Völker aufgerüttelt worden. Besonders im Vaterlande Pestalozzis und in Deutschland brach sich bei allen Einsichtigen die Erkenntnis Bahn, dass die so notwendige Wiedergeburt des Volkes und des Staates nur durch eine neue Volksbildung möglich sei, und in der Pädagogik Pestalozzis fand man nun die wahre Grundlage der Erziehung zur *sittlichen und socialen Erneuerung der Menschheit.*

So war Pestalozzi in der That *der rechte Mann zur rechten Zeit.* „Er hat," wie sein Biograph Morf es schön ausspricht, „durch seine heisse, unter allen Stürmen sich gleich bleibende Menschenliebe, seinen Feuereifer und sein rastloses Wirken für Menschenveredlung und Volksbildung dem Schul- und Erziehungswesen neues Leben eingehaucht, mit seiner Begeisterung tausend und tausend Herzen entzündet, gewonnen in allen Schichten der Gesellschaft, vom Königsthron bis zur Werkstätte und Hütte herab. Er ist's, der der Welt das Bewusstsein von der Grösse und Heiligkeit des Erziehungsberufs wiedergegeben und in die Schule jenen idealen Schwung zu bringen vermocht hat, ohne den sie sich nicht über mechanische Dressur hinaus zu lebendiger, geistiger Erweckung und Anregung der Zöglinge zu erheben vermag. Aber nicht bloss auf dem Gebiet der Praxis hat er eine durchgreifende Erneuerung zu stande gebracht; ihm gebührt auch das Verdienst, die Pädagogik zu einer Wissenschaft mit ewig bleibenden Principien, auf den göttlichen Gesetzen in der Menschennatur beruhend, erhoben zu haben."

III. Die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft im 19. Jahrhundert.

Seit der Zeit der Aufklärung, da die grosse Bedeutung der Erziehung von den Gebildeten allgemein erkannt wurde, wandten ihr auch die *Männer der Wissenschaft* ihre Aufmerksamkeit in erhöhtem Masse zu und bildeten die *pädagogische Wissenschaft* aus. Auch in dieser Hinsicht gingen von *Pestalozzi* die fruchtbarsten Anregungen aus.

Unter den Männern der Wissenschaft, die am Ausbau der Pädagogik gearbeitet haben, finden wir namentlich *Philosophen* und *Theologen.*

1. Philosophen.

Die Philosophie, die den Mittelpunkt der Geisteswissenschaften bildet, steht namentlich durch die Psychologie und die Ethik in inniger Beziehung zur Pädagogik. Daher ist es begreiflich, dass manche Philosophen sich auch mit der Erziehungslehre eingehend beschäftigt haben.

Aus der grossen Zahl der Philosophen, welche die Pädagogik förderten, mögen folgende genannt werden:

a) **Kant**[1], der geniale Begründer der neuern Philosophie, hat auch auf die Pädagogik höchst anregend gewirkt. Den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit brachte er ein lebhaftes Interesse entgegen. Über der Lektüre von Rousseaus Emil habe er, wie erzählt wird, sogar seinen gewohnten Spaziergang unterlassen, was sonst unerhört war, und von dem Philanthropin Basedows erwartete er mit grosser Freude den Anfang einer bessern Erziehung. Als Professor der Philosophie hielt er selbst an der Hochschule in Königsberg zeitweise auch pädagogische Vorlesungen, und wenn er die Pädagogik auch nicht in einem besondern Werke bearbeitete, so finden sich doch in seinen Schriften viele tiefe Gedanken über die Erziehung. Durch ihn wurden auch andere Männer angeregt, die Erziehungslehre wissenschaftlich darzustellen.

Den obersten Zweck der Erziehung leitet Kant aus der höchsten Bestimmung des Menschen ab, und da diese nach der Kantschen Ethik in der sittlichen Pflichterfüllung des Menschen liegt, so hat auch die Erziehung als ihr letztes Ziel die *Sittlichkeit* zu betrachten.[2] Der höchste Zweck der Erziehung ist *die Gründung eines moralischen Charakters.* Sie ist daher für den Menschen von der grössten Bedeutung. Denn Kant erklärte: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.“ Er hat demnach die Sittenlehre zur Grundlage der Pädagogik gemacht.

---

[1] *Immanuel Kant* (1724—1804) war Professor der Philosophie in seiner Vaterstadt Königsberg.

[2] Der kategorische Imperativ Kants lautet: *Der Mensch soll das Gute um des Guten willen thun.*

b) **Fichte.** Einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Erziehungsideen übte im Anfang des 19. Jahrhunderts auch der ideal gesinnte Philosoph *Fichte* aus.[1] „In seinen berühmten *Reden an die deutsche Nation*", verkündigte er mit unerschrockenem Mut und grossem Enthusiasmus den Gedanken an eine umfassende *Nationalerziehung* zur Befreiung und Wiedergeburt der „deutschen Nation" und zu einer „gänzlichen Umschaffung des Menschengeschlechts". Diese nationale Erziehung zur sittlichen Erneuerung der deutschen Nation und weiter der ganzen Menschheit sollte *reine Sittlichkeit* pflanzen und vollständig auf die *Erziehungsgrundsätze Pestalozzis* gegründet werden. Voll Begeisterung für Pestalozzi und seine Pädagogik führte Fichte aus, dass in dieser die sichere Grundlage für die wahre Erziehung gegeben sei. „Ich studiere jetzt," erklärte er, „das Erziehungssystem dieses Mannes und finde darin das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit."

Durch diese Reden hat Fichte den Hauptanstoss zur tiefern Auffassung und zur Durchführung der Ideen Pestalozzis gegeben und auch durch seine ideale Sittenlehre, sowie durch seine Gedanken über die Erziehung die Pädagogik mit neuen fruchtbaren Ideen erfüllt.

c. **Herbart** und **Ziller.**

Der Philosoph *Herbart,* dessen Wirksamkeit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts angehörte, ist der Begründer eines neuen pädagogischen Systems und einer besondern Richtung unter den Pädagogen.[2] Nach Beendigung seiner philosophischen Studien war

---

[1] *Johann Gottlieb Fichte* (1762—1814) studierte Theologie und war längere Zeit Hauslehrer, einige Zeit auch in Zürich (1788—1790). Er lernte auch Pestalozzi, der damals noch auf dem Neuhof war, kennen. Von 1794 an wirkte er als Professor der Philosophie zuerst in *Jena* und von 1805 an in *Erlangen.* Seine berühmten „Reden an die deutsche Nation" hielt er im Winter 1807/8 in Berlin, wo damals ein französischer Marschall als Gouverneur regierte. Vgl. über Fichte: *Lindner*, Pädagogische Klassiker, 13. Band.

[2] *Johann Friedrich Herbart* (1776—1841) aus Oldenburg war 1797—1799 Hauslehrer einer Familie Steiger in Bern. Dem Vater seiner Zöglinge erstattete er ausführliche Berichte über den Fortgang der Erziehung. Später wirkte er als *Professor der Philosophie* an den Universitäten *Königsberg* und *Göttingen.* Seine wichtigsten *pädagogischen Werke* sind: *„Allgemeine Pädagogik*, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet" (1806), und *„Umriss pädagogischer Vorlesungen"* (1835). Vgl. über Herbart: *K. Richter*, Pädagogische Bibliothek, 13. und 14. Band.

er einige Zeit Hauslehrer und besuchte damals Pestalozzi in Burgdorf, mit dessen Erziehungsideen er sich bekannt machte. Von dieser Zeit an bewahrte er für die Pädagogik ein dauerndes Interesse und beschäftigte sich eingehend mit ihr. Als Professor der Philosophie hielt er auch Vorlesungen über Pädagogik und bearbeitete diese in mehreren Werken. Er hat die Pädagogik als Wissenschaft in gelehrter Form dargestellt und sie philosophisch begründet. Als Grundlage derselben betrachtete er die *Ethik* und die *Psychologie;* jene gibt das *Ziel* der Erziehung, diese die *Mittel* und *Wege* zur Erreichung des Erziehungszweckes an.

Als *Zweck* der Erziehung bezeichnete Herbart die *Charakterstärke der Sittlichkeit* und als *Erziehungsmittel: Regierung, Unterricht* und *Zucht.* Während die *Regierung* für die Handhabung der äussern Ordnung zu sorgen hat, soll die *Zucht* den sittlichen Willen bilden. Diese Trennung von Regierung und Zucht hat nur in beschränktem Kreise Anklang gefunden, weil nach der Ansicht der andern Pädagogen auch die Handhabung der äussern Ordnung zur sittlichen Gewöhnung und damit zur Willensbildung beitragen soll.

Die grösste Bedeutung kommt in Herbarts System dem *Unterrichte* zu. Zwar ist der höchste Zweck der Erziehung nicht auf das *Wissen*, sondern auf das *sittliche Wollen* gerichtet. Aber der Wille wurzelt nach der Psychologie Herbarts im „Gedankenkreise" des Menschen, indem das Fühlen und Wollen aus den *Vorstellungen* hervorgeht. Dem Unterricht fällt nun die Aufgabe zu, dem Zöglinge solche Vorstellungen zu verschaffen, welche seinen Willen für das Sittliche bestimmen. Wenn der Unterricht auf dieses Ziel und nicht bloss auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinarbeitet, so ist er ein *„erziehender Unterricht"*. Welche Stellung Herbart dem Unterrichte in der Erziehung anweist, zeigen folgende Worte: „Ich gestehe keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, wie ich auch keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht."

Um aber erziehend zu wirken, muss der Unterricht ein *„vielseitiges, gleichschwebendes Interesse"* in den Kindern wecken. Unter dem vielseitigen Interesse versteht Herbart eine dauernde, mit dem Fortschreiten des Unterrichts zunehmende Hingabe des

Zöglings an die verschiedenen Unterrichtsgegenstände.[1] Das vielseitige Interesse soll auch *„gleichschwebend“* sein, d. h. kein Interesse darf ein anderes beeinträchtigen; vielmehr sollen sie sich gegenseitig fördern.

Herbart hat die Pädagogik in ein wissenschaftliches System auf philosophischer Grundlage gebracht und einen nachhaltigen Einfluss auf ihre Entwicklung ausgeübt. Wenn sein System auch keine allgemeine Zustimmung erlangte, so hat es doch anregend und befruchtend auf die Theorie und die Praxis der Erziehung, namentlich auf den Unterricht eingewirkt. Seine Pädagogik wurde von seinen Schülern und Anhängern weiter ausgebildet.[2]

Einer der einflussreichsten Anhänger Herbarts war **Ziller**, der von der Mitte des 19. Jahrhunderts an als Professor und Leiter

---

[1] Herbart unterscheidet Interessen der *Erkenntnis* und Interessen der *Teilnahme.* Zu den erstern gehören das *empirische*, das *spekulative* und das ästhetische, zu diesen das *sympathetische*, das *sociale* und das *religiöse* Interesse. Das *empirische,* also auf Empirie oder Erfahrung beruhende Interesse ist auf die Erkenntnis der Dinge und Thatsachen nach ihrer äussern Erscheinung gerichtet und kann auch etwa als *Wissbegierde* bezeichnet werden. Das *spekulative* oder denkende Interesse ist das Streben, den Zusammenhang, Grund und Zweck der Dinge und Vorgänge zu erforschen. Das *ästhetische* Interesse ist der lebhafte Sinn für die Schönheit der Dinge. Das *sympathetische* Interesse ist die Teilnahme am Wohl und Wehe der Mitmenschen, das *sociale* die Teilnahme für die verschiedenen Gemeinschaftskreise, wie Familie, Gemeinde und Staat, also Gemeinsinn, und endlich das *religiöse* Interesse, das Gefühl für das Göttliche oder die Frömmigkeit.

[2] Zu den Anhängern Herbarts oder zur „Herbartschen Schule“ gehören namentlich folgende Pädagogen:

a) Theodor Waitz (1821—1864), Professor in Marburg. Sein Hauptwerk ist die *„Allgemeine Pädagogik“* (1852).

b) Karl Volkmar Stoy (1815—1885), Professor in Jena und Leiter des pädagogischen Seminars an der dortigen Universität, dessen pädagogisches Hauptwerk die *„Encyklopädie der Pädagogik“* (1861) ist.

c) Tuiskon Ziller (vgl. die nachfolgende Darstellung).

d) Ludwig Strümpell (1812—1899), Professor in Leipzig, der Hauptbegründer der *pädagogischen Pathologie.* Seine Hauptschriften sind: *„Die pädagogische Pathologie“* (1890) und das *„System der Pädagogik Herbarts“* (1894).

Zur Verbreitung der Pädagogik Herbarts hat auch *Gustav Fröhlichs* Schrift: *„Die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert“* viel beigetragen.

des *pädagogischen Seminars an der Universität Leipzig* wirkte.[1] Durch seine Vorlesungen über Pädagogik und durch seine Thätigkeit am pädagogischen Universitätsseminar, mit dem er eine *Übungsschule* verband, wirkte er erfolgreich an der pädagogischen Bildung der Studierenden. Ausserdem übte er auch durch seine *Schriften* einen grossen Einfluss auf die Pädagogik aus. Im wesentlichen schloss er sich an die Pädagogik Herbarts an, ging aber im einzelnen, namentlich in der Unterrichtslehre, teilweise eigene Wege.

Die Unterrichtslehre Zillers wird durch folgende drei Ideen bestimmt: 1. Die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes nach den sog. *„kulturhistorischen Stufen"*, 2. die *Konzentration* des Unterrichts um den *„Gesinnungsunterricht"* und 3. die Behandlung des Lehrstoffes nach den sog. *„formalen Stufen"*.

a) Die *kulturhistorischen Stufen* sollen die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes bestimmen, weil nach der Ansicht Zillers die verschiedenen Entwicklungsstufen des einzelnen Menschen den Kulturepochen der Menschheit entsprechen. Nach den acht Schuljahren in Sachsen unterscheidet Ziller acht Kulturstufen, aus welchen der Lehrstoff auszuwählen ist.[2]

b) Als *„Gesinnungsunterricht"* bezeichnet Ziller den Unterricht in der Religion und in der Geschichte, weil dieser besonders auf die Bildung einer religiös-sittlichen Gesinnung hinwirke. Da nun die Pflanzung einer solchen Gesinnung als das Hauptziel des erziehenden Unterrichts bezeichnet wird, so soll der Gesinnungsunterricht den Mittelpunkt oder das Centrum alles Unterrichts bilden, und die übrigen Fächer müssen sich an ihn anlehnen. In

---

[1] *Tuiskon Ziller* (1817—1882) aus dem Herzogtum Meiningen wirkte nach Beendigung seiner Studien einige Zeit als Gymnasiallehrer in *Meiningen* und dann als Professor der Philosophie in *Leipzig* und wandte sich insbesondere der Pädagogik zu. Er gründete den „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" und gab das „Jahrbuch" dieses Vereins heraus. Von seinen Werken sind besonders zu nennen: *„Vorlesungen über allgemeine Pädagogik"* und *„Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte."*

[2] Ziller stellte die folgenden kulturhistorischen Stufen auf: 1. *Märchen.* 2. *Robinson.* 3. *Patriarchen.* 4. *Richter.* 5. *Die Könige Israels.* 6. *Jesus.* 7. *Die Apostel.* 8. *Reformationsgeschichte* und *Luthers Katechismus.* Parallel mit der biblischen Geschichte sind *geschichtliche* Stoffe zu behandeln, z. B. gleichzeitig mit den Patriarchen *heimatliche Sagen,* neben den Richtern die *Nibelungen,* parallel mit den Königen Israels die *deutschen Könige und Kaiser* u. s. w.

diesem Sinne ist demnach die *Konzentration* des Unterrichts durchzuführen.

c) Die Behandlung des Lehrstoffes nach den *Formalstufen* verlangt Ziller, damit der Unterricht den psychologischen Gesetzen entspreche.[1]

Zillers Unterrichtslehre fand nur innerhalb der „Herbart-Zillerschen Schule" Anerkennung. Doch werden auch ausserhalb dieses Kreises manche Gedanken derselben, wenn auch vielfach in einer von Zillers System abweichenden Weise, im Unterrichte angewendet und haben auf diesen nach verschiedenen Seiten anregend eingewirkt.[2]

d. **Beneke.**[3] Auch *Beneke* gründete die Pädagogik auf die Psychologie und betrachtete sie als eine angewandte Psychologie. Er stellte ein eigenes psychologisches System auf, in welchem er das Seelenleben auf „gewisse *Grundsysteme*": das System des Gesichtssinns, des Gehörssinns, des Tastsinns etc. zurückführte. Diese Systeme selbst bestehen ursprünglich aus einer Anzahl „sinnlicher *Urvermögen*", z. B. das System des Gesichtssinnes aus dem Vermögen, die verschiedenen Farben, Formen, Grössenverhältnisse u. s. w. an den Dingen aufzufassen. Die „Urvermögen" werden durch *Reize* von aussen in Thätigkeit versetzt, und dadurch entstehen die Sinnesempfindungen und Wahrnehmungen, aus denen sich dann weiter das Erkennen, Fühlen und Wollen, überhaupt das ganze Seelenleben entwickelt.

Durch eine zweckmässige Einwirkung auf die „Urvermögen" und die Seelenthätigkeiten vermag der Erzieher einen mächtigen Einfluss auf das Seelenleben des Zöglings auszuüben, und nach Benekes Ansicht wird das Gute und Böse im Menschen haupt-

---

[1] Die *formalen Stufen* heissen bei Ziller: Analyse, Synthese, Association, System und Methode. *Rein* und andere Anhänger Zillers brauchen dafür die deutschen Ausdrücke: Vorbereitung, Darbietung des Neuen, Verknüpfung, Zusammenfassung des Begrifflichen und Anwendung.

[2] Zur Verbreitung und Anwendung der Zillerschen Unterrichtslehre trug sehr viel bei das Werk von *Rein, Pickel* und *Scheller: „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen,"* worin der Lehrstoff für jedes Schuljahr (8 Schuljahre) bearbeitet ist. Ferner ist hier zu nennen: *Theodor Wiget: „Die formalen Stufen des Unterrichts."*

[3] *Friedrich Eduard Beneke* (1798—1854), Professor in *Berlin,* hat seine pädagogischen Anschauungen in seiner *„Erziehungs- und Unterrichtslehre"* (1835) niedergelegt.

sächlich durch die Erziehung erzeugt. Diese hat daher eine sehr hohe Bedeutung.[1]

2. Protestantische Theologen.

Auch unter den *Theologen* finden sich viele Männer, die in ihrer amtlichen Thätigkeit und als pädagogische Schriftsteller für die Pädagogik gearbeitet haben. Dies ist leicht erklärlich, da ja die Theologie viele Beziehungen zur Erziehung hat. Denn die *Religion,* mit welcher sich die Theologie beschäftigt, hat, wie die Geschichte lehrt, zu allen Zeiten und unter allen Völkern einen mächtigen Einfluss auf die Erziehung ausgeübt.

Am Ende des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ragten besonders folgende Theologen als pädagogische Praktiker und Schriftsteller hervor: **Niemeyer,**[2] **Schwarz,**[3] **Denzel**[4] **Schleiermacher.**[5] Während *Niemeyer* aus der Pädagogik der Philanthropisten und *Pestalozzis* das Wahre auszuwählen bestrebt war und mit den Lehren anderer seine eigenen pädagogischen Erfahrungen, welche er namentlich als Direktor der Franckeschen Stif-

---

[1] Als Anhänger Benekes sind besonders zu nennen: *Joh. Gottl. Dressler,* Seminardirektor in Bautzen († 1867), der die Psychologie Benekes in seiner Schrift: *„Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft“* darstellte, und *Friedrich Dittes,* von dem später die Rede sein wird.

Vom Standpunkte des Philosophen *Hegel,* dessen Ansichten längere Zeit das philosophische Denken beherrschten, schrieb *Karl Rosenkranz,* Professor der Philosophie in Königsberg, sein Werk: *„Die Pädagogik als System“.*

Auch der Philosoph *Jakob Frohschammer* (1821—1893) hat sich eingehend mit pädagogischen Fragen beschäftigt. Seine Ideen über die Erziehung sucht namentlich die *„freie Vereinigung für philosophische Pädagogik“* zu erforschen.

[2] *August Hermann Niemeyer* (1754 – 1828), ein Nachkomme A. H. Franckes, war Professor der Theologie und Direktor der Francke'schen Stiftungen in *Halle.* Sein pädagogisches Hauptwerk hat den Titel: *„Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“* (1796); es bietet noch heute reiche Belehrung. Den Zweck der Erziehung bestimmt Niemeyer in folgender Weise: „Es muss der höchste Grundsatz der Erziehung bleiben, alle Kräfte des Menschen so zu entwickeln und auszubilden, dass dadurch die höchste Bestimmung des Menschen zur Sittlichkeit erreicht wird.“ Vgl. *Lindner,* Pädagog. Klassiker, 4. und 5. Band.

[3] *Friedr. Heinr. Christ. Schwarz* (1766—1837) war Professor der Theologie in *Heidelberg* und leitete auch ein Erziehungsinstitut. Er schrieb ein *„Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts“* und eine *„Erziehungslehre“.* Das erstere Werk wurde später umgearbeitet von *W. J. G. Curtmann* (1802 bis 1871), Seminardirektor in *Friedberg.* Schwarz stellt der Erziehung die Aufgabe, den Menschen seiner Natur und seinem Entwicklungsgang entsprechend,

tungen zu machen Gelegenheit hatte, verband, schlossen sich *Schwarz* und *Denzel* eng an Pestalozzi an. Der Letztere hat insbesondere den *Anschauungsunterricht* ausgebildet und ihn zur Grundlage des gesamten Unterrichts gemacht.

Schleiermacher, einer der grössten Geister, „der Vater der neuern Theologie“, hat nicht nur auf die Neugestaltung der Theologie, sondern auf das gesamte deutsche Geistesleben einen ausserordentlichen Einfluss ausgeübt und auch für die Pädagogik durch seine Vorlesungen und Schriften Grosses geleistet. Er gehörte zu jenen patriotisch gesinnten Männern, die zur Zeit der tiefsten Erniedrigung Deutschlands unter der Herrschaft Napoleons durch ihre begeisternde Wirksamkeit das nationale Gefühl und thatkräftigen Mut in den Herzen weckten; dies geschah namentlich dadurch, dass er auch die Gebildeten wieder zu einem freien religiösen Glauben und zu festem Gottvertrauen führte.

Das Ziel der Erziehung ist nach Schleiermacher: *Freie und lebendige Entwicklung der Individualität, verbunden mit der Erweckung einer thatkräftigen Teilnahme an dem Leben der Gemeinschaft, in welche das Individuum gestellt ist.* Damit vereinigt er die *individuelle* und die *sociale* Seite der Erziehung. Die *sittliche* Erziehung ist vor allem Sache der *Familie.* Aber auch die *Schule* soll erziehend wirken, einerseits durch einen *Unterricht*, der die Anlagen und Kräfte allseitig entwickelt, anderseits durch ihre *bestimmte, allgemein gültige Ordnung und streng geregelte Thätigkeit.* Auch die *Volksschule* soll eine wahre Bildungsstätte sein. „Die Volksschule muss also,“ sagt Schleier-

---

zur Gottähnlichkeit zu führen. Durch die Familie soll er für die Nation und durch diese für die Menschheit erzogen werden, doch so, dass sein eigenes religiöses Leben sich recht entfalte. „Die ganze Vorwelt möge auf denjenigen, der jetzt auflebt, so glücklich einwirken, dass durch ihn nach seinem Anteile eine bessere Welt entstehe!“

[4] *Bernhard G. Denzel* (1773—1838), ein Württemberger, wirkte als Pfarrer und dann als Seminardirektor in *Esslingen.* Seine pädagogischen Werke sind: *„Die Volksschule“* und *„Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer“* (1825); im letzten Teile dieses Werkes wird der *Anschauungsunterricht* gründlich behandelt. Denzels Bildungsziel ist „Möglichst vollendete Blüte der Humanität.“

[5] *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* (1768—1834) wirkte als Erzieher und Prediger und als Professor der Theologie in *Halle* und *Berlin.* Seine pädagogischen Anschauungen sind in seiner *„Erziehungslehre“*, in einzelnen Predigten und in andern Schriften ausgesprochen.

macher, „so auf die Entwicklung der Einsicht und des Willens wirken, dass sie ihre Zöglinge sowohl in ein rein mechanisches Gewerbsleben, als auch in diejenigen Anstalten, in denen die höchste individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann." Eine kastenmässige Einteilung der Schulen zu Ungunsten des gemeinen Volkes ist nach Schleiermacher durchaus zu verwerfen. Er stellt den Grundsatz auf, „dass die Gegenstände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, für die Jugend der höhern und niedern Stände im wesentlichen durchaus dieselben sein müssen." [1]

3. Katholische Theologen.

Von den *katholischen* Theologen sind folgende als hervorragende Pädagogen zu nennen:

a. **Sailer**, der in seiner Heimat Bayern als Professor der Theologie und zuletzt als Bischof wirkte und wegen seiner Gefühlsreligion der „deutsche Fénelon" genannt wird. Durch seinen geistvollen Vortrag, seine tiefe Religiosität und seinen milden, versöhnlichen Sinn übte er einen mächtigen Einfluss auf seine Zuhörer aus.

Als Zweck der Erziehung bezeichnet Sailer *„das Nachbilden des Göttlichen im Menschen zur Verherrlichung des Urbildes"*. Aber obgleich er auf die *religiöse* Erziehung das grösste Gewicht legt, will er doch nicht, dass die andern Seiten der Erziehung vernachlässigt werden, sondern verlangt, dass die Erziehung den *ganzen* Menschen nach Körper und Geist mit allen seinen Anlagen

---

[1] Im weitern erwähnen wir hier noch folgende zwei Männer:

a) Dr. Heinrich Gräfe (1802—1868). Als vorzüglicher Schulmann wirkte er in verschiedenen Stellungen, besonders als Rektor in *Cassel*, wo er in politische Händel verwickelt wurde, und an der Bürgerschule in *Bremen*. Seine pädagogischen Hauptwerke sind: *„Allgemeine Pädagogik"* (1845) und *„Die deutsche Volksschule"* (1850). In seinen pädagogischen Anschauungen schloss er sich an Schwarz und Curtmann an. Nach Gräfe soll die Erziehung durchaus im *Christentum* wurzeln und den Menschen befähigen, *„selbstthätig im Sinne und Geiste des Erlösers zu leben."* Hinsichtlich der Schulorganisation verlangt er gesonderte Schulen für die verschiedenen Stände und betrachtet die Volksschule nur als Schule für die künftigen Glieder des Bauern- und niederen Gewerbestandes.

b) Christian Palmer (1811—1875) Professor der Theologie in Tübingen, hat in seiner *„Evangelischen Pädagogik"* (1853) die Erziehungslehre vom Standpunkte der protestantischen Kirchenlehre dargestellt.

und Kräften ausbilde. Den grössten Einfluss in der Erziehung schreibt er dem *Beispiele und der Persönlichkeit des Erziehers* zu und ermahnt daher den Erzieher: „Sei selbst ein Mensch, um Menschen zu erziehen!“ Hinsichtlich der rechten Eigenschaften eines Lehrers erklärt er: „Die Hauptsumme aller Schullehrertugenden ist Liebe und frohe Laune.“ Sailer schätzte Pestalozzi hoch, legte aber auf die katechetische Lehrform einen viel grössern Wert als Pestalozzi.[1]

b. **Milde**, dessen Wirksamkeit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts angehörte, war ein edler Mann und ein vorzüglicher Lehrer. In seiner Pädagogik, die er auf die Psychologie gründete, verarbeitete er die Ansichten der frühern Pädagogen zu einem vollständigen System. Was den Zweck der Erziehung betrifft, so verwarf Milde die Standeserziehung und die Bildung zu einem bestimmten Berufe und verlangte eine *harmonische Ausbildung aller menschlichen Anlagen*, mit entschiedener Betonung der *religiösen Bildung*. Durch seine persönliche Wirksamkeit und durch sein pädagogisches Werk hat Milde in Österreich einen bedeutenden Einfluss ausgeübt.[2]

---

[1] *Joh. Michael von Sailer* (1751—1832), der Sohn eines Schuhmachers, wurde nach Beendigung seiner theologischen Studien Professor der Theologie in *Ingolstadt*, dann wegen seiner theologischen Richtung und seiner Verbindung mit Protestanten seines Amtes entsetzt, aber später wieder in dasselbe eingesetzt und zuletzt zum Bischof von *Regensburg* gewählt. Seine wichtigste Schrift ist die *„Erziehung für Erzieher“* (1807).

[2] *Vinzenz Eduard Milde* (1777—1853), der Sohn eines Buchbinders in Brünn, wirkte zuerst in verschiedenen Stellungen als Geistlicher und Lehrer, dann als Professor der Pädagogik an der Universität *Wien* und zuletzt als *Fürstbischof von Wien*. Sein *„Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde“* (1811) fand namentlich in Österreich grosse Anerkennung.

Im Geiste Sailers wirkte auch der edle, weitherzige *Ign. Heinr. von Wessenberg* (1774—1860), von 1802 an Generalvikar des *Bistums Konstanz*, später *Bischof von Freiburg i./B.* Er war ein begeisterter Verehrer Pestalozzis und arbeitete eifrig für die Verbesserung der Schulen und für die Gründung einer Taubstummen- und einer Blindenanstalt in Baden. Sein pädagogisches Hauptwerk ist *„Die Elementarbildung des Volkes* in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwicklung“ (1814). Ein Geistesverwandter Wessenbergs war *Pater Girard* zu Freiburg i./S. Vgl. den Anhang.

Auf streng konfessionellem Standpunkte stand dagegen *G. Martin Dursch* (1800—1881), katholischer Pfarrer zu *Rottweil*. Seine *„Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung“* erschien 1850.

4. Die neuesten psychologischen und pädagogischen Forschungen.

Diese beziehen sich namentlich auf folgende Gebiete:

a) Die **physiologische Psychologie** oder die **Psychophysik**, die sich mit dem Grenzgebiet der Physiologie und Psychologie, besonders mit den Sinnesthätigkeiten beschäftigt; da sie sich vor allem auf das psychologische *Experiment* stützt, so führt sie zur **experimentellen Psychologie.**[1]

b) Die **Kinderpsychologie,** die das kindliche Seelenleben und seine Entwicklung erforscht und in erweiterter, zusammenhängender Darstellung das bespricht, was die Lehrbücher der Psychologie sonst in den Abschnitten über die Lebensalter, über die Entstehung der Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen, über die Entwicklung des Gedächtnisses, der Phantasie, des Willens u. s. w. behandelten. Vor allem sucht die Kinderpsychologie ein möglichst reichhaltiges Material von Thatsachen aus dem kindlichen Seelenleben zu sammeln und die Erzieher zu genauer Beobachtung desselben anzuregen. Hierzu dienen häufig auch experimentelle Untersuchungen.[2]

c) Die **pädagogische Pathologie** oder die Lehre von den Fehlern der Kinder („psychopathische Minderwertigkeiten") und von der Erziehung der fehlerhaften Kinder.[3]

Da alle diese Untersuchungen sich noch in vollem Gange befinden, so ist hier eine abschliessende Darstellung noch nicht möglich.

d) Gegenstand eifriger Bearbeitung ist gegenwärtig auch **die Geschichte der Erziehung,** womit auch die Herausgabe von *Quellenschriften* und *pädagogischen Klassikern* und *Encyklopädien* in Verbindung steht.[4]

---

[1] Vgl. hierzu *Fechner* (1801—1887): „*Psychophysik*"; *Wundt*: „*Grundzüge der physiologischen Psychologie*": *Ziehen*: „*Leitfaden der physiologischen Psychologie*".

[2] Vgl. *Preyer*: „*Die Seele des Kindes*"; *Sully*: „*Untersuchungen über die Kindheit*"; *Tracy*: „*Psychologie der Kindheit*". Die beiden letztgenannten Werke wurden aus dem Englischen übersetzt von Dr. *J. Stimpfl.*

[3] *Strümpell*: „*Die pädagogische Pathologie*".

[4] Nachdem schon Campe, Niemeyer, Schwarz u. a. erziehungsgeschichtliche Arbeiten herausgegeben hatten, wurde die Geschichte der Erziehung auch in grössern selbständigen Werken dargestellt. Wir nennen von solchen:

a) Karl von Raumer: „*Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit.*"

IV. Der Einfluss der Dichter auf die Erziehung.[1]

Unstreitig übt auch die *Dichtung* einen mächtigen Einfluss auf die Erziehung aus. Denn die Poesie, welche das ganze Menschenleben verklärend darstellt, bietet auch für die Erziehung herrliche Ideale, und aus den Dichterwerken können nicht nur die Pädagogen von Beruf, sondern auch die Eltern und alle, die auf die Jugend einwirken, pädagogische Weisheit schöpfen. Ja, schon die Jugend erhält aus der schönen Litteratur, namentlich durch die in den Lesebüchern gebotenen Dichtungen und die Jugendschriften, reiche Belehrung und Anregung zur Erhebung und Veredlung des Gemütes.

Als „pädagogische Dichter", deren Werke reich an feinen Gedanken über und für die Erziehung sind, müssen vor allem die Dichter der *klassischen* Periode: **Lessing, Herder, Gœthe, Schiller,**

---

b) K. A. Schmid: „Die Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit."

c) Karl Schmidt: „Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und in organischem Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker dargestellt."

d) H. Scherer: „Die Pädagogik in ihrer Entwicklung und im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Bildungswesens."

Die beiden ersten Werke stehen auf orthodoxem, die beiden letzten auf freiem Standpunkt.

Ein höchst wichtiges Werk ist ferner: *Kehr, „Geschichte der Methodik des deutschen Volksunterrichtes"*, in 6 Bänden.

Reichhaltige Sammlungen von pädagogischen Quellenschriften sind:

a) Gustav Adolf Lindner: „Pädagogische Klassiker."

b) Karl Richter: „Pädagogische Bibliothek."

c) G. Fröhlich: „Die Klassiker der Pädagogik."

d) Friedrich Mann: „Bibliothek pädagogischer Klassiker."

e) Theodor Tupetz: „Schulausgaben pädagogischer Klassiker."

Von *pädagogischen Encyklopädien* sind zu nennen die grossen, mehrbändigen Werke von *K. A. Schmid* und von *W. Rein*, von kleinern: *G. A. Lindner: „Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde"*, und *F. Sander: „Lexikon der Pädagogik."*

[1] Eine eingehende Besprechung der Dichterwerke ist in den für die Geschichte der Erziehung bestimmten Stunden nicht möglich. Hier muss man sich damit begnügen, die Seminaristen auf diese reiche Quelle pädagogischer Belehrung in den Dichtungen hinzuweisen, und das Weitere dem Unterrichte in der Muttersprache und in der Litteraturgeschichte, sowie der Lektüre überlassen.

Uhland u. s. w. genannt werden.[1] Es ist daher höchst interessant und lehrreich, „Lessing als Pädagoge", „Gœthe als Pädagoge" oder irgend einen andern grossen Dichter auch vom Standpunkt der Pädagogik zu studieren und darzustellen.

Einzelne Dichter sind aber in hervorragender Weise als *pädagogische* Dichter thätig gewesen, indem sie der Erziehung ihre besondere Aufmerksamkeit zuwandten.

Zu diesen gehört **Jean Paul Friedrich Richter,** als Schriftsteller unter dem Namen **Jean Paul** bekannt.[2]

Das Ziel der Erziehung ist nach Jean Paul *die freie Entwicklung des „Idealmenschen", der in jedem Kinde verborgen liegt.* Dabei soll der Erzieher die *Individualität* des Zöglings sorgfältig schonen und ihm nichts Fremdes aufdrängen, sondern nur durch verständnisvolle Anregung zur Selbstthätigkeit und durch liebevolle Pflege des individuellen Lebens das leibliche und geistige Wachstum desselben fördern.

Ferner hat **Rückert,** der grosse Spruchdichter, in seinen Werken über die Erziehung eine ausserordentlich reiche Fülle feiner Gedanken in schönster Form niedergelegt.[3]

Auch viele *Volksschriftsteller* haben sich um die Erziehung und Bildung ein grosses Verdienst erworben, wie z. B. **Bitzius,** als Schriftsteller unter dem Namen **Jeremias Gotthelf**[4] bekannt, **Rosegger**[5] und viele andere.

---

[1] Auch die Schriften der neuern Dichter, wie z. B. *Gottfried Keller,* enthalten viele vortreffliche Winke für die Erziehung.

[2] *Jean Paul* (1763—1825) war mehrere Jahre als Haus- und Privatlehrer thätig, widmete sich aber später vollständig der Schriftstellerei. In verschiedenen Werken Jean Pauls werden Fragen der Erziehung besprochen, so z. B. das *„Leben des vergnügten Schulmeisters M. Wuz."* Sein pädagogisches Hauptwerk aber ist: **„Levana oder Erziehungslehre"** (1807), das zwar keine systematische Erziehungslehre, wohl aber viele geistreiche Gedanken über die Erziehung enthält. Freilich erschwert die geistreiche Sprache bisweilen das klare Verständnis. Dieses Buch trägt den Namen der römischen Göttin *Levana,* der Schutzgöttin der neugebornen Kinder.

[3] *Friedrich Rückert* (1788—1866) hat in vielen Werken pädagogische Gedanken ausgesprochen, vor allem in der *„Weisheit der Brahmanen"*.

[4] *A. Bitzius* oder *„Jeremias Gotthelf"* (1797—1854) von Bern wirkte als Pfarrer in *Lützelflüh.* Er spricht über die Erziehung namentlich in den *„Leiden und Freuden eines Schulmeisters"*, aber auch im *„Bauernspiegel"*, in *„Anne Bäbi Jowäger"*, ja fast in allen seinen Schriften.

[5] *Roseggers* Schriften enthalten sehr viele Gedanken über die Erziehung, z. B. die *„Waldheimat"*, „der *Waldschulmeister"* u. s. w.

Endlich verdienen hier auch die *Jugendschriftsteller* eine ehrenvolle Erwähnung; denn in mancher guten Jugendschrift liegt eine ganze Erziehungslehre für Jung und Alt.[1]

V. Die hervorragendsten Förderer des Volksschulwesens im 19. Jahrhundert.

Am mächtigsten erwies sich Pestalozzis Einfluss in der Entwicklung der *Volksschule* und in der hiermit unzertrennlichen Hebung der *Lehrerbildung*. Manche Schulmänner dieser Zeit, die ihre pädagogische Thätigkeit unabhängig von Pestalozzi begonnen hatten, wurden doch in ihrer weitern Wirksamkeit von seinem Geiste mächtig gefördert, und viele andere sind Pestalozzis Jünger geworden. Aus der grossen Zahl bedeutender Schulmänner dieses Jahrhunderts können hier nur die hervorragendsten besprochen werden.

1. Overberg.

Der katholische Geistliche *Overberg*,[2] ein Zeitgenosse Pestalozzis, wirkte im *Münsterlande* mit grossem Segen an der Lehrerbildung und der Förderung der Volksschule. Als Sohn armer Eltern hatte er wenig Aussicht für eine höhere Laufbahn. Aber schon frühe erwachte in ihm der lebhafte Wunsch, sich dem geistlichen Stande zu widmen. Neben dem dürftigen Schulunterricht erhielt er von einem Geistlichen Privatunterricht und konnte dann das Gymnasium besuchen, wo er sich durch musterhaftes Betragen, eisernen Fleiss und vorzügliche Leistungen auszeichnete. Nachdem er seine theologischen Studien beendigt hatte, übernahm er eine bescheidene Stelle als Hilfsgeistlicher und gewann namentlich durch seinen mit Klarheit und Wärme erteilten Religionsunterricht rasch die Herzen der Jugend und der ganzen Gemeinde.

---

[1] Die *Jugendschriftsteller* sind sehr zahlreich; als solche bethätigten sich schon die *Philanthropisten*, dann die Brüder *Grimm*, *Ch. v. Schmid*, *Hey*, *Güll*, *Horn*, *Ottilie Wildermuth*, *Johanna Spyri*, *Staub*, *Hoffmann von Fallersleben*, *Bechstein* und andere.

[2] *Bernhard Overberg* (1754—1826) stammte aus einem Dörfchen bei Osnabrück. Im Jahre 1780 wurde er als Priester geweiht und 1783 als Lehrer der Normalschule in Münster gewählt. 1816 ernannte ihn die preussische Regierung zum Konsistorialrat.

Nach kurzer seelsorgerlicher Thätigkeit wurde er als *Lehrer der Normalschule zur Heranbildung von Lehrern nach Münster* berufen. Hier hatte er die Aufgabe, die Lehrer und Schulamtskandidaten und später auch die Lehrerinnen in Kursen von zwei bis drei Monaten für ihren Beruf auszubilden. In dieser Stellung wirkte er nun mit unermüdlichem Eifer und grossem Erfolge bis an sein Ende. Neben seinen vielen Unterrichtsstunden gewährte er in den Zwischenstunden den schwächern Schülern gerne Nachhilfe und benützte zu seiner Vorbereitung einen Teil der Nacht. Mit seiner hingebenden Liebe, die an Pestalozzi erinnert, verband er grosses praktisches Lehrgeschick, und seine Anleitung zur Lehrthätigkeit wurde besonders dadurch wirksam, dass er die pädagogischen Grundsätze mit Klarheit und Sicherheit aus der Psychologie ableitete. Er studierte die Schriften Rochows und Pestalozzis, die er hoch schätzte und in vielem befolgte.

Overberg war ein Feind toter Gedächtnisübung und strebte darnach, überall, insbesondere auch im Religionsunterrichte, an die Stelle des frühern bloss *mechanischen Auswendiglernens* ein *klares Verständnis* und eine auch das *Gemüt ergreifende Auffassung* des Lehrstoffes zu setzen. Darum gebrauchte er im Unterrichte vorzugsweise die *fragende Lehrform*, die er in ausgezeichneter, den Verstand und das Gemüt anregender Weise handhabte. Grosses Gewicht legte er auch auf *anschauliches Erzählen* und auf eine *gute Erklärung* und *praktische Anwendung* des Erzählten. Er suchte die Lehrer aber nicht nur mit den erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, sondern sie auch für ihren verantwortungsvollen und wichtigen Beruf zu begeistern und ihnen eine echt christliche Liebe zur Jugend einzupflanzen. Zur Erreichung dieses Zieles diente nicht nur sein anregender Unterricht, sondern vor allem sein leuchtendes Vorbild, seine Gewissenhaftigkeit und Milde und die stille Macht seiner anspruchslosen, liebenswürdigen Persönlichkeit.

Overberg wirkte auch durch zahlreiche *pädagogische Schriften* [1] fördernd auf den Volksschulunterricht ein. Durch seine segens-

[1] Unter diesen sind zu nennen: „*Anleitung zum zweckmässigen Schulunterricht* für die Lehrer des Fürstentums Münster" (1893), das *A B C-Buch* zur Einführung einer bessern Methode des Leseunterrichts (1788), eine *biblische Geschichte*, ein kleiner und ein grösserer *Katechismus* und ein *Religionshandbuch* für die Lehrer.

reiche Thätigkeit wurden vor allem die Volksschulen des Fürstentums Münster auf eine hohe Stufe gehoben; aber sein belebender Einfluss machte sich weit über die Grenzen seiner Heimat hinaus namentlich auf die Entwicklung des katholischen Volksschulwesens geltend.

2. Dinter.

1. **Dinters Leben und Wirken.** *Dinter,* ebenfalls ein jüngerer Zeitgenosse Pestalozzis, wirkte zuerst in seinem Heimatlande *Sachsen* und später in *Preussen.* [1] Nach Beendigung seiner theologischen Studien war er zuerst Hauslehrer und übernahm dann das Pfarramt in einem Dorfe. Neben der gewissenhaften Erfüllung seiner Pflichten als Prediger und Seelsorger arbeitete er mit dem grössten Eifer an der Verbesserung der Schulen seiner Gemeinde. An diesen wirkten wie anderwärts Lehrer ohne Berufsbildung, und da sie sich wegen ihres Alters die erforderliche Bildung nicht mehr aneignen konnten, so half Dinter, welcher schon früher die pädagogischen Schriften der Philanthropisten gelesen und als Hauslehrer sich ein vorzügliches Lehrgeschick angeeignet hatte, beim Schulunterrichte mit. Zugleich nahm er junge Leute in sein Haus auf, um sie zu tüchtigen Lehrern auszubilden. In uneigennützigster Weise gab er seinen Zöglingen alles, was sie brauchten: Wohnung und Kost, Kleider und Taschengeld, Bücher und Unterricht, unentgeltlich, ja er verabreichte ihnen nach Beendigung ihres Kurses noch einen ansehnlichen Betrag, damit sie sich eine rechte Amtskleidung anschaffen konnten.

In seinem Unterrichte hielt er sich an den Grundsatz: „Was der Lernende selbst finden kann, das soll man ihm nicht geben."

---

[1] *Gustav Friedrich Dinter* (1760—1831) wurde zu *Borna,* einem Städtchen des Königreichs Sachsen geboren. Er war der Sohn eines Justizrates, welcher einer heitern Lebensanschauung huldigte und diese auch seinen Kindern einpflanzte. In dem schönen Familienkreise genoss der Knabe eine fröhliche Jugendzeit und eine gute Erziehung. Er sollte die Rechtswissenschaft studieren; aber es zog ihn mehr zum geistlichen Amte hin, und daher wandte er sich der Theologie zu. Ein Jahrzehnt (1787—1797) wirkte er als Pfarrer in dem sächsischen Dorfe *Kitscher,* dann ein Jahrzehnt als *Seminardirektor in Dresden* (1797—1807), dann wieder fast ein Jahrzehnt als Landpfarrer und von 1816 bis zu seinem Tode als preussischer *Schul- und Konsistorialrat* in *Königsberg.*

Vgl. *Lindner,* Pädagogische Klassiker, 17. Band: Dinters Leben, von ihm selbst beschrieben, nebst einem Anhang.

Als ein vorzüglicher Meister im Katechisieren leitete er die Schüler an, das Resultat selbst zu suchen und zu finden.

Da die von Dinter gebildeten Lehrer sich durch ihre Tüchtigkeit auszeichneten, wurde die sächsische Regierung auf ihn aufmerksam und berief ihn als *Seminardirektor* nach *Dresden*. In dieser Stellung wirkte er mit unermüdlichem Eifer an der Förderung der Lehrerbildung, studierte zu diesem Zwecke auch die Schriften Pestalozzis und anderer Pädagogen und suchte aus allen das Beste im Unterrichte anzuwenden. Für den Unterricht im Seminar stellte er den Grundsatz auf: „Bei den Seminaristen macht nicht die Menge der Kenntnisse den tüchtigen Lehrer, sondern die Klarheit und die Bestimmtheit des Wissens und die Gewandtheit im Vortragen. Daher kam es bei mir nie darauf an: Wie viel in jeder Stunde? sondern ich ging durchaus nicht eher weiter, als bis das obere Drittel meiner Seminaristen das Vorgetragene bestimmt, vollständig, in gutem Deutsch wiedergeben konnte.“ Den Seminaristen war er ein Vater und suchte sie zu treuem Fleiss und sittlicher Selbständigkeit zu erziehen. Zur Förderung der Lehrer- und Volksbildung war er auch als Schriftsteller thätig.

Infolge einer schweren Krankheit trat er von der Stelle eines Seminardirektors zurück und übernahm wieder eine Landpfarrei. Aber auch hier führte ihn seine starke Neigung zum Unterrichten wieder zur Lehrthätigkeit. Junge Leute um sich zu haben und sie zu unterrichten, war seine grösste Freude. Darum richtete er in seinem Hause eine Schule ein, welche die Lehrziele eines Progymnasiums erreichte. Zudem setzte er seine pädagogische Schriftstellerei mit grossem Talent und reichem Erfolge fort, so dass er weit über die Grenzen seiner Heimat hinaus als vorzüglicher Schulmann bekannt wurde.

Sein Ruhm öffnete ihm nun einen noch grösseren Wirkungskreis. Er wurde nämlich von der preussischen Regierung als Schul- und Konsistorialrat nach *Königsberg* berufen. Beim Eintritt in den *preussischen* Staatsdienst schrieb er dem Minister: „Ich will jedes preussische Bauernkind für ein Wesen ansehen, das mich bei Gott verklagen kann, wenn ich ihm nicht die beste Menschen- und Christenbildung schaffe, die ich ihm zu schaffen vermag.“ Dieses Versprechen hat er treulich gehalten. In gewissenhafter Pflichterfüllung suchte er das Schulwesen seines Kreises, vor allem die Volksschule und die Lehrerbildung zu heben und entfaltete zur

Erreichung dieses Zieles eine ausserordentlich rege Thätigkeit. Auf seinen häufigen Inspektionsreisen schenkte er auch den geringsten Landschulen alle Aufmerksamkeit und liess sich auch durch Wind und Wetter und schlechte Wege nicht abhalten, sie fleissig zu besuchen. Er prüfte die Schulen gründlich, sagte den Lehrern mit aller Freimütigkeit, was er an ihrer Thätigkeit zu loben oder zu tadeln hatte, und zeigte ihnen in praktischer und taktvoller Weise, wie sie zu bessern Resultaten gelangen können. Neben den Schulinspektionen hatte er noch eine Menge anderer Obliegenheiten zu erfüllen, viele Prüfungen zu leiten und mancherlei Regierungsgeschäfte zu besorgen. Ausserdem hielt er noch theologische Vorlesungen an der Universität und arbeitete auch als Schriftsteller fortwährend weiter. Den ganzen Tag bis in die späte Nacht war er rastlos thätig und dabei stets froh und heiter. Nicht lange vor seinem Tode schrieb er noch: „Ich kann euch nichts Schöneres wünschen, als dass euch Gott ein Alter gebe, wie er mir's bisher gab. Ich bin gesund und kann wöchentlich 83 Stunden arbeiten und bin abends 10 Uhr meist so froh als beim Aufstehen." Dinter war nicht verheiratet; er lebte sehr einfach, strickte seine Strümpfe namentlich auf seinen Inspektionsreisen selbst und verwendete in reiner Menschenliebe den grössten Teil seiner Einkünfte für die Erziehung der Jugend, besonders zur Bildung junger Leute für den Lehrerberuf. Er starb infolge einer Erkältung, die er sich auf einer Inspektionsreise zugezogen hatte.

Dinter zeichnete sich aus durch klares Denken, durch ein liebevolles, heiteres Gemüt, durch Beharrlichkeit des Willens und eine ausserordentliche Arbeitskraft.

2. **Dinters pädagogische Ansichten.** In Dinters Pädagogik sind Gedanken Pestalozzis und der Philanthropisten vereinigt. Der *Zweck der Erziehung* besteht nach Dinter darin, *dem Menschen zu seiner Bestimmung zu verhelfen durch harmonische Ausbildung aller Kräfte.* Der besondere Zweck des *Unterrichts* ist die *Aufklärung.* „Die Aufklärung", sagte er, „kann nie schädlich sein. Kein Licht ohne Wärme; keine Wärme ohne Licht." Die rechte Bildung soll den Menschen sittlich besser, praktisch tüchtiger und zufrieden und glücklich machen.

Als Lehrform empfahl Dinter vorzüglich die *Katechese,* in welcher er selbst ein Meister war. Doch wollte auch er die Kate-

chese nur am geeigneten Orte verwenden. Daher sagte er: „Pestalozzi ist König der Unterklasse, Sokrates der Oberklasse."

Dinter wandte aber seine Aufmerksamkeit nicht nur der Unterrichtskunst zu, sondern allem, was zur Hebung der Schule notwendig ist. Er fasste dies zusammen in seinem Ausspruch: „Das Schulwesen gleicht einem Wagen, der auf vier Rädern rollt. Sie heissen: Bildung, Besoldung, Aufsicht, Freiheit."

Durch seine gesamte Wirksamkeit und durch seine Schriften [1] hat Dinter zur Hebung der Volksschule und des Lehrerstandes viel beigetragen.

3. Stephani.

1. **Sein Leben.** Auch die Wirksamkeit des protestantischen Theologen und Pädagogen *Stephani* gehörte den 4 ersten Jahrzenten des 19. Jahrhunderts an.[2] Mit reichen Gaben ausgestattet, erlangte er durch eine gute Erziehung und tüchtige Studien, durch seine Thätigkeit als Erzieher in einem vornehmen Hause und durch vielfachen Verkehr mit bedeutenden Männern und mit der fein gebildeten Gesellschaft eine umfassende Bildung und eine grosse Gewandtheit im Umgange. Seiner entschiedenen Neigung zu pädagogischer Thätigkeit folgend, wirkte er in verschiedenen Schul- und Kirchenämtern, namentlich als *bayrischer Schulrat* und *pädagogischer Schriftsteller* ein halbes Jahrhundert lang mit rastlosem Eifer und grossem Erfolg für die Verbesserung des Schul- und Erziehungswesens. In erster Linie hob er durch seine persönliche Wirksamkeit das Schulwesen seines Vaterlandes Bayern, übte aber durch seine Schriften weit über die Grenzen seiner Heimat hinaus einen grossen Einfluss auf die pädagogischen Ansichten seiner Zeit aus.

---

[1] Dinters wichtigste Schriften sind: *a) „Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik". b) „Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit." c) „Die Schullehrerbibel." d) „Dinters Leben, von ihm selbst beschrieben."* In diesem Werke findet sich auch ein Brief Dinters an einen jungen Lehrer, in welchem ein recht anschauliches Bild seines Verfahrens bei den Schulinspektionen gegeben wird.

[2] *Heinrich Stephani* (1761—1850) war der Sohn eines protestantischen Pfarrers in Oberfranken. Er studierte Theologie. Dann wurde er Erzieher der Grafen von *Castell* bei Mainz und machte als Mentor derselben weitere Universitätsstudien und Reisen. Später wurde er *Konsistorialrat zu Castell* und hatte auch das Schulwesen dieser Grafschaft zu leiten. Von 1808 an wirkte er als *bayrischer Schulrat* und zuletzt als Pfarrer zu *Gunzenhausen.* Wegen rationalistischen Ansichten wurde er 1838 seines Amtes entsetzt.

Während Stephani bei den Staatsbehörden lange Zeit in hoher Gunst stand und bei der Lehrerschaft ausserordentlich beliebt war, wurde er dagegen von den orthodoxen Geistlichen seiner freisinnigen, von der Kirchenlehre abweichenden Ansichten wegen angefochten und musste aus diesem Grunde vom Pfarramte zurücktreten.

2. **Seine pädagogischen Ansichten**. Stephanis Weltanschauung wurzelte noch ganz in der Aufklärungsphilosophie, und seine pädagogischen Ansichten stimmten im wesentlichen mit Rousseau und den Philanthropisten überein. Doch wich er von diesen in einzelnen Richtungen ab und schlug in der Schulorganisation, im Unterricht und in der Zucht neue Wege ein.

Nach Stephani hat die Erziehung den Zweck, den Menschen zur *Sittlichkeit* und zu der daraus hervorgehenden eigenen Befriedigung zu führen. Darum soll die Zucht nicht durch *Furcht* und *Ehrliebe* auf die Kinder einwirken, weil solche Mittel die Menschen nicht zur wahren Sittlichkeit, sondern zur Selbstsucht erziehen. *Die körperliche Züchtigung verwirft Stephani gänzlich* und glaubt die Kinder einzig durch *Belehrung* auf den rechten Weg leiten zu können. Mit Rousseau geht er von der Ansicht aus, dass der Mensch von Natur gut sei, und will schon die Kinder als *selbständige*, *freie* Menschen behandeln. Darum machte er sogar den Vorschlag, dass die Schüler selbst die Schulordnung aufstellen und die Strafen für Übertretungen bestimmen sollen, während der Lehrer nur die Untersuchung zu leiten und die Beschlüsse auszuführen habe. („*Konstitutionelle Schulen*"). Fanden diese Vorschläge auch wenig Anklang, so half Stephani doch durch seinen energischen Kampf für eine „vernünftige und menschenfreundliche Schulzucht" eine *humanere* Zucht herbeiführen.

Ein grosses Verdienst erwarb er sich um die *Verbesserung des Unterrichts* in mehreren Fächern, besonders des *ersten Leseunterrichts*, indem er der *Lautiermethode* durch eine populäre Darstellung derselben und durch entsprechende Hand und Wandfibeln zu allgemeiner Anerkennung und Verbreitung verhalf.

In sehr entschiedener Weise trat Stephani für die *Selbständigkeit der Schule* unter *staatlicher Leitung* ein. Nach seiner Meinung soll die *Erziehung eine öffentliche Angelegenheit* und die Schule eine von *fachkundigen* Männern geleitete *Staatsanstalt* sein. Er sagt darüber: „Die Hauptbedingung, unter welcher sich

eine glückliche Verbesserung der Erziehung allein denken lässt, ist, dass das gesamte öffentliche Erziehungswesen zu *einem eigenen, selbständigen Zweig des Staatshaushaltes* erhoben und solches, wie die übrigen Zweige desselben, eine zweckmässige, sich durch den ganzen Staat verbreitende Organisation erhalte... Die Aufsicht und Leitung des Ganzen sowohl als der Hauptteile der öffentlichen Erziehung erfordert Männer, welche in diesem Fache durchaus zu Hause sind." Diese Anschauung Stephanis ist in den modernen Staaten mehr und mehr herrschend geworden.[1]

4. Graser.

Gleichzeitig mit Stephani wirkte in Bayern der katholische Theologe und Schulmann *Graser*.[2] Um das bayrische Schulwesen machte er sich durch Verbesserung der Schulen des ihm unterstellten Kreises und durch Lehrerbildungskurse verdient. Auf weitere Kreise wirkte er durch seine pädagogischen Schriften.[3]

Graser machte den Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft aus *einem* Begriffe, der *Divinität,* abzuleiten, und bezeichnete als *Zweck der Erziehung* die *Divinität,* d. h. die Darstellung des Ebenbildes der Gottheit im Menschen gegenüber der tierischen oder „animalischen" Seite der menschlichen Natur.

Der *Unterricht* soll nach Graser die Kinder „aus dem Leben heraus und für das Leben" bilden und sich deshalb an die *Lebensgemeinschaften* der *Familie*, der *Gemeinde* und des *Staates* anschliessen. Der Anschauungsmethode Pestalozzis folgend, geht

---

[1] Von Stephanis *Schriften* sind folgende hervorzuheben: a. „*System der öffentlichen Erziehung*" (1805), b. *Fibel* (1802), schon zu Lebzeiten des Verfassers in 90 Auflagen verbreitet. c. „*Methodische Anweisung zum Leseunterrichte*". d. „*Nachweisung, wie unsere barbarische Schulzucht in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse*" (1827). e. „*Handbuch der Unterrichtskunst*" (1835). f. „*Handbuch der Erziehungskunst*" (1836).

[2] *Johann Baptist Graser* (1766—1841) wirkte zuerst als Lehrer und Professor an höhern Lehranstalten Bayerns und von 1804—1825 als bayrischer *Schulrat.* Von 1825 an lebte er ausschliesslich der Wissenschaft und der Schriftstellerei.

[3] Grasers Hauptschriften sind: a. „*Divinität* oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung" (1811). b. „Die *Elementarschule fürs Leben* in ihrer *Grundlage* (1817), in ihrer *Steigerung* (1828) und in ihrer *Vollendung*" (1841).

Graser von der nächsten Umgebung des Kindes, vom Wohnhause, aus, beschreibt dieses ausführlich und schreitet dann zu immer entfernteren Lebenskreisen fort. Bei ihm findet sich demnach eine starke Betonung der *socialen* Seite der Erziehung.

Ihm ist namentlich auch die Einführung und allgemeine Verbreitung des *Schreibleseunterrichts* zu verdanken. Diesem Unterricht hafteten freilich in Grasers Ausführung noch allerlei Künsteleien an, welche in der spätern Entwicklung dieses Faches beseitigt werden mussten. Aber der Grundgedanke Grasers wurde dabei als richtig festgehalten.[1]

5. Harnisch.

1. **Sein Leben.** Einer der bedeutendsten Vertreter pestalozzischer Grundsätze in Preussen war *Wilhelm Harnisch.*[2] Nachdem er seine theologischen Studien beendigt und einige Zeit als Hauslehrer gewirkt hatte, wurde er Lehrer in dem berühmten *Plamann'schen Institut zu Berlin,* in welchem nach Pestalozzis Methode unterrichtet wurde. Der Direktor dieser Anstalt, der tüchtige Theologe und Schulmann Dr. Plamann, war ein begeisterter Schüler Pestalozzis, und ebenso gehörten sämtliche Lehrer der Anstalt dieser Richtung an. Unter ihnen befanden sich auch die berühmten Vorkämpfer des Turnens, *Jahn* und *Friesen,* mit denen sich Harnisch innig verband. Hier wurde er nun mit den Ideen Pestalozzis, die er schon während seiner Studienzeit kennen gelernt hatte, gründlich bekannt. Dazu trugen auch die Vorlesungen des Philosophen *Fichte* und des Theologen *Schleiermacher,* die Harnisch nebst andern Vorlesungen hörte, mächtig bei. So wurde er ein eifriger Anhänger Pestalozzis, obschon er diesen nicht

---

[1] Nach einer Reihe von Vorübungen (für „Auge und Hand, Ohr und Mund") im Anschauen, Zeichnen, Sprechen und Analysieren ging Graser zum Schreiben der Wörter über, wobei er die Buchstaben als Abbilder der Mundstellungen behandelte und zu einer entsprechenden Darstellung derselben eine der lateinischen Schrift ähnliche „Elementarschrift" einführte. Auf die Mundstellungen legte er um so grösseres Gewicht, da er in ähnlicher Weise auch die *Taubstummen*, für deren Bildung er eifrig wirkte, mit den Vollsinnigen unterrichten wollte. Seine „Elementarschrift" fand keinen Anklang.

[2] *Wilhelm Harnisch* (1787—1864), der Sohn eines Schneiders, war 1810 bis 1812 *Lehrer im Plamann'schen Institut,* 1812—1822 *Seminarlehrer in Breslau*, 1822—1842 *Seminardirektor in Weissenfels* in der Provinz Sachsen, und 1842 zog er sich auf die stille Landpfarrei in *Elbei* bei Magdeburg zurück.

persönlich kannte, und nannte ihn in einem Briefe, den er in herzlicher Dankbarkeit an Pestalozzi schrieb, seinen „geistigen Vater". Als er in einem Kreise von unmittelbaren Schülern Pestalozzis ironisch gefragt wurde, ob er denn auch ein Pestalozzianer sei, gab er die Anwort: „Ja, wenn man darunter einen Schulmann versteht, der weder in Gedächtniswerk, noch in gegenstandslosen Verstandesübungen, sondern in allseitiger Ausbildung des Menschen das Ziel Pestalozzi'scher Bestrebungen und in der Liebe das Mittel findet, um sie zu erreichen". In diesem Sinne bewies er sich in seiner persönlichen Wirksamkeit und in seinen Schriften als echten Jünger Pestalozzis. Er sah das Wesen der pestalozzischen Methode nicht wie manche sog. „Pestalozzianer" in der äusserlichen Nachahmung gewisser Übungen, die in Pestalozzis Institut betrieben wurden, sondern in der lebensvollen Durchdringung des gesamten Unterrichts durch die schöpferischen Ideen Pestalozzis. Harnisch wurde das Haupt der kirchlich-orthodoxen Pestalozzianer in Deutschland, während *Diesterweg* der Führer der freisinnigen pestalozzischen Richtung war.

Durch eine gründliche, allgemeine Bildung und eine tüchtige pädagogische Berufsbildung wohl ausgerüstet, kam Harnisch als *Seminarlehrer* nach *Breslau* und wirkte in dieser Stellung ein Jahrzent lang mit jugendlicher Begeisterung und Kraft. Zugleich bethätigte er sich mit glücklichem Erfolg als pädagogischer Schriftsteller.[1]

Aus den sorgfältigen Präparationen für seinen Unterricht gingen mehrere Lehrbücher für Seminare und Volksschulen hervor, die in verschiedenen Unterrichtsfächern, namentlich im Deutschen, in den Realien, in der Religion und in der Raumlehre einen wesentlichen Fortschritt begründeten und auch die pädagogische Wissenschaft bereicherten. Ebenso war er ein eifriger Förderer des Turnens und anderer Leibesübungen. Auch durch eine pädagogische Zeitschrift, die er in Verbindung mit andern Schulmännern herausgab, übte er einen grossen Einfluss auf die gedeihliche Entwicklung des Schulwesens aus.[2]

---

[1] Harnisch stellte den jedenfalls nicht allgemein gültigen Grundsatz auf: „Wer nicht produzieren kann, soll nicht Seminarlehrer werden".

[2] Die wichtigsten Schriften dieses Pädagogen sind: *„Handbuch für das deutsche Volksschulwesen"* (1820), worin er seine Grundsätze über die christliche Erziehung niederlegte; *„Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache"*

Nach zehnjähriger fruchtbarer Thätigkeit in Breslau wurde Harnisch als *Direktor an das Seminar in Weissenfels* berufen und schuf in Verbindung mit den daselbst wirkenden Seminarlehrern dieses Seminar zu einer Musteranstalt für Lehrerbildung um, die Weltruf erlangte und von zahlreichen Schulmännern besucht wurde. Es herrschte ein äusserst reges Leben und grosse Schaffensfreudigkeit an dieser Bildungsstätte, und durch die hier wirkenden Seminarlehrer erhielt die Methodik der verschiedenen Unterrichtsfächer eine bessere Ausbildung.[1]

Über das im Seminar zu Weissenfels herrschende Leben erzählt ein damaliger Zögling desselben: „Harnisch war die leitende Seele. Das Regiment war, wie es nicht anders sein konnte und durfte, im ganzen ein strenges, nur nach dem eigentümlichen Charakter eines jeden Lehrers verschieden gefärbt. In Harnisch, dem obersten Leiter der Anstalt, war diese Strenge am meisten sichtbar und fühlbar. Wie gegen sich selbst mit einem ernsten, festen Willen handelnd, so liess er diesen Ernst und diese Festigkeit und Unbeugsamkeit uns bald merken und fühlen. Ohne jemals ungerecht zu sein, fand sein sicherer Blick, sein scharfes Urteil bald den Schuldigen und Fehlenden. Nur war sein Urteil mitunter hart und wohl verletzend. Dennoch hätten wir diesen Mann nicht verdammen können, da er gegen sich selber in allen Dingen streng war. Selten ist wohl der oberste Leiter und Führer einer Anstalt durch sein eigenes Beispiel ein solches Musterbild der innern wie äussern Zucht seinen Zöglingen gegenüber gewesen, wie Harnisch es war".

(1818), samt verschiedenen Sprachbüchern; „*Weltkunde*", durch welche er die *Realien* für die Volksschule bearbeitete und die *Heimatkunde* begründete; „*Das Turnen*" (1819); „*Die Raumlehre*" (1822) und andere Lehrbücher. Die von Harnisch herausgegebene Zeitschrift führte den Titel: „*Erziehungs- und Schulrat an der Oder*". Gegen das Ende seiner Wirksamkeit schrieb er: „*Das Weissenfelser Seminar*", und „*Mein Lebensmorgen*" (Selbstbiographie), welchem der „Lebensmittag" und der „Lebensabend" hätten folgen sollen, aber wegen Erkrankung des Verfassers nicht erschienen.

[1] Die bedeutendsten Lehrer des Seminars, die Harnisch bei der Übernahme der Direktion selbst ausgewählt hatte, waren: 1. **August Lüben**, der später als Seminardirektor zu Bremen wirkte († 1873) und als Schriftsteller namentlich die Methode der *Naturkunde* förderte, *Lesebücher* verfasste und im Verein mit andern Schulmännern den „*Pädagogischen Jahresbericht*" gründete; 2. **Ernst Henschel** († 1875) der die Methode des *Rechnens* und des *Gesangs* ausbildete, und 3. **Amadeus Stubba**, der sich als Mathematiker auszeichnete.

In seinem *Unterrichte* suchte er den ganzen Menschen zu packen und zu lebendiger Selbstthätigkeit anzuregen. Alles bloss äusserliche Lehren und Lernen, alles mechanische Abrichten und Eindrillen war ihm zuwider. In allem Unterrichte sollte frisches Leben und geistige Regsamkeit herrschen.

2. **Seine pädagogischen Ansichten.** Als begeisterter Verehrer Pestalozzis schloss er sich diesem in den Grundanschauungen an, ohne sich an die äussern Formen der pestalozzischen Methode zu binden, und wandte die Grundsätze Pestalozzis in freier Weise auf die gesamte Erziehung an. Während manche „Pestalozzianer" die formale Bildung etwas einseitig betonten, verlangte Harnisch, dass diese stets an einem *wertvollen* Bildungsstoffe erlangt werden solle; und während andere Pädagogen das zu erziehende Kind allzusehr als *einzelstehendes Individuum* ohne Rücksicht auf die socialen Lebenskreise ausbilden wollten, sollte nach Harnisch das Kind zugleich als *sociales* Wesen, als *Glied der bestehenden Lebensgemeinschaften*, Familie, Gemeinde, Staat und Kirche erzogen werden, und so hat Harnisch neben der *Individualpädagogik* auch die *Socialpädagogik* Pestalozzis ausgebildet.

Wie er den *Zweck* der *Erziehung* auffasste, geht aus folgenden Äusserungen hervor: „Die rechte Erziehung will in dem *Weltbürger* einen *Menschen* und in beiden einen *Christen* erziehen. Sie bildet den Zögling gleichmässig für die drei Grundlebenskreise: für das *Haus*, den *Staat* und die *Kirche* aus." „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem *zukünftigen, bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, also der Idee der Menschheit angemessen, d. h. christlich erzogen werden*".

Für den Unterricht gibt er die Weisung: „Hilf dem Zöglinge in der eigenen Bildung, aber richte ihn nicht ab!" und betont den Grundsatz Pestalozzis: „Befolge bei der Erziehung die ewigen Gesetze, nach denen sich jeder selbst ausbildet!" Das Unterrichten setzt den freien Willen des Zöglings voraus, das *Abrichten* die *Tötung* desselben. Man kann in jedem Zögling nur das entwickeln, was in ihm selbst zur Entwicklung drängt. „Nur Wundererzieher, zu deutsch, Marktschreier, wollen aus allen alles machen". Damit will Harnisch aber die Erzieher durchaus nicht etwa zur Unthätigkeit ermuntern, sondern stellt die Erzieherthätigkeit in folgender schöner Vergleichung dar: „Sowie die Sonne wirkt auf jedes Gewächs, Wärme und Licht in demselben heimlich und doch

öffentlich erregend, so wirke der Erzieher auf den Zögling! Die Sonne will nicht ihr Bild in der Pflanze wieder haben, sondern die Pflanze soll sich nach dem Urbilde ihres Wesens richten; sie soll nicht wachsen der Sonne zu Ehren, sondern dem zur Ehre, der Sonne, Mond und Sterne schuf".

Darum soll der Unterricht der *Natur des Kindes* angemessen sein, Lust und Liebe zur Sache in ihm erwecken und es zur *Selbstthätigkeit* anregen. Er soll das Kind nicht nur zum *Wissen*, sondern auch zum *Können* führen und ihm eine *für das Leben brauchbare*, *praktische* Bildung verschaffen.

Im Besondern stellt Harnisch noch die bekannten, damals aber noch nicht allgemein anerkannten Forderungen an den Lehrer auf: „Schreite im Unterricht in lückenloser Folge fort vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Entfernten und suche den Unterricht recht anschaulich zu machen!"

An den *Lehrer* stellt er folgende drei Forderungen: 1. „Sei ein Christ, 2. besitze die gehörigen Kenntnisse, 3. habe die gehörige Lehrgeschicklichkeit!"

Harnisch war ein begeisterter Förderer der Volksschule, von welcher er einen hohen Begriff hatte. „Das Volk ist ein hoher Begriff", schrieb er, „keine Bezeichnung der ungebildeten Menschen. Volksschulen sind keine Bauern- und Armenschulen, sondern Schulen der Entwicklung der Keime eines immer in sich fortlebenden, innig verbundenen, neben und in einander wohnenden Menschenvereins."

Für die gedeihliche Entwicklung dieser Volksschule hat Harnisch als ideal gesinnter und zugleich ausserordentlich praktisch wirkender Schulmann durch Heranbildung einer grossen Zahl begeisterter, tüchtiger Lehrer, sowie durch seine vortrefflichen Lehrbücher wesentlich beigetragen.

6. Diesterweg.

1. **Diesterwegs Leben und Wirken.** Nach Pestalozzi hat *Diesterweg* im 19. Jahrhundert unstreitig den grössten Einfluss auf die Entwicklung der Volksschule ausgeübt. Fast ein halbes Jahrhundert machte sich sein Einfluss auf die Schule und die Lehrer in hervorragender Weise geltend. Nicht nur in Preussen, sondern

in ganz Deutschland galt er als anerkannter Führer der Lehrerschaft.[1]

Nachdem Diesterweg allseitige, gründliche Studien sowohl in realistischen, als auch in geschichtlich-philosophischen Wissenschaften gemacht und dadurch eine vielseitige Bildung erworben hatte, wirkte er einige Zeit als Hauslehrer und Gymnasiallehrer und sodann mehrere Jahre als Lehrer an der von dem Pestalozzianer Dr. *Gruner* geleiteten *Musterschule* in *Frankfurt,* wo er mit mehreren Schülern Pestalozzis bekannt wurde und die pestalozzische Methode kennen lernte. Hierauf wurde er Gymnasiallehrer in *Elberfeld* und trat daselbst mit dem vorzüglichen Pädagogen *Wilberg,* einem Schüler Rochows, in nähere Beziehung.[2] Wilberg, der als Elementarlehrer von unten auf gedient, sich durch eifrige Studien eine gediegene wissenschaftliche Bildung angeeignet hatte und nun einem Bürgerinstitut in Elberfeld vorstand, hielt den strebsamen Lehrern von Elberfeld und Umgegend Vorträge über Erziehung und Unterricht und wusste als Meister in der anregenden, entwickelnden Lehrart seine Zuhörer für den Lehrerberuf und einen wahrhaft bildenden Unterricht zu begeistern. An diesen Lehrerversammlungen nahm auch Diesterweg teil und wurde dadurch für das *Volksschulwesen* und für alles, was damit zusammenhängt, gewonnen. Daher folgte er, der glänzenderen Laufbahn eines Direktors an einem Gymnasium entsagend, dem an ihn ergangenen Rufe zur Leitung des Seminars zu *Mörs* in der Rheingegend mit Freuden, und von nun an war sein Leben der Lehrerbildung und der Förderung der Volksschule gewidmet. „Damals“, so schrieb er selbst, „that ich das Gelübde, die Kräfte, die mir Gott verliehen, die Gelegenheit, die er mir senden, die Mittel, die

---

[1] *Adolf Diesterweg* (vollständig: Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg) lebte 1790—1866. Er war der Sohn eines Amtmanns zu *Siegen* in Westfalen, besuchte das Gymnasium seiner Vaterstadt und dann deutsche Hochschulen, wo er besonders Mathematik, Geschichte und Philosophie studierte, aber auch theologische und naturwissenschaftliche Studien machte. Während seiner sechsjährigen Wirksamkeit in Frankfurt lernte er auch den Institutsvorsteher *Delaspée*, einen der vorzüglichsten Schüler Pestalozzis, kennen und an ihm den pestalozzischen Geist schätzen. Von 1820—1832 war Diesterweg Seminardirektor in *Mörs* und von 1832—1847 Seminardirektor in *Berlin.*

[2] *Joh. Friedrich Wilberg,* geb. 1766, gab auch mehrere Schriften heraus, so: a) *„Der Schulmeister Lebrecht“.* b) *„Aufsätze über Erziehung und Unterricht“.* c) *„Erinnerungen aus meinem Leben“.*

er mir spenden werde, dazu zu benutzen, dass es mit der Sache des Volkes, seiner Unterweisung und Erziehung etwas besser werden möge... Ich wollte und will die jungen Leute zu lebendigem Streben erregen, in ihnen echte Bildung, das kostbarste Gut der Welt, begründen, als Kern aber derselben religiös-sittliche Gesinnungen hervorrufen; ich will die angehenden Lehrer mit Liebe zum Amt und zu den Kindern erfüllen, sie für die heilige Sache der Volksbildung begeistern und eben darum geht mein Streben auf individuelle Bildung los, auf Weckung ihrer schlafenden Kräfte, kurz — auf Bildung von innen heraus.“ Denn Diesterweg wies den Lehrern eine hohe Stellung an. „Der Lehrer ist für die Schule das, was die Sonne dem Universum“, und welche Bedeutung er den Schulen beilegt, zeigt sich in folgendem Wort: „Gute Schulanstalten gehören zu den Segnungen eines Landes, und nur aus ihnen geht ein reiferes, humaneres Leben der Bürger hervor.“

Mit Feuereifer und seltenem Lehrtalent arbeitete Diesterweg nun zunächst an der Lösung seiner Aufgabe im Seminar und wusste die Seminaristen zu eifrigem Streben nach wahrer Erkenntnis und sittlicher Vollkommenheit anzuregen und für den Lehrerberuf zu begeistern. Allein seine Thätigkeit beschränkte sich nicht auf das Seminar, sondern er wollte den gesamten Volksschulunterricht nach pestalozzischen Grundsätzen umgestalten und die Lehrer anleiten, im Geiste Pestalozzis zu wirken. Daher schrieb er Lehrbücher für verschiedene Fächer der Volksschule, und in den *„Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“* kämpfte er in lebensfrischer Sprache und mit männlicher Entschiedenheit für den entwickelnden, bildenden Unterricht, für die Selbständigkeit der Schule und ihre Befreiung von beengender geistlicher Aufsicht, für eine bessere Bildung und eine freiere Stellung der Lehrer und überhaupt für die Hebung der Schule und des Lehrerstandes.

Durch seine ausserordentlich erfolgreiche Thätigkeit als Seminardirektor und als pädagogischer Schriftsteller wurde Diesterweg auch in weitern Kreisen vorteilhaft bekannt und wegen seiner anerkannten Tüchtigkeit als Seminardirektor nach *Berlin* berufen. Hier entfaltete sich seine Wirksamkeit in glänzender Weise. Wie er durch seinen anregenden, geistweckenden Unterricht die Seminaristen zu fesseln wusste, das bezeugen uns seine damaligen Schüler aus eigener Erfahrung. So berichtet einer der-

selben,[1] wie die Seminaristen im letzten Jahre ihres Kurses sich in Diesterwegs Stunden über die ihnen zum Privatstudium übergebenen Bücher auszusprechen hatten und wie fruchtbringend Diesterweg diese freien Besprechungen zu gestalten wusste. „In diesen Stunden zeigte sich Diesterwegs Talent in seiner ganzen Grösse; keiner von unsern Lehrern verstand es, die geistigen Kräfte in solchem Grade zu entfesseln; nie ist mir ein so lebendiges Wechselspiel der Unterhaltung wieder vorgekommen. Dozieren und dicke Hefte nachschreiben lassen, wäre ihm ein Greuel gewesen. Er wollte keine Diesterwegschen Copien, nein, selbständige Menschen wollte er erziehen. Was wir in uns aufgenommen, was unsere Seele erfüllte, das brachten wir ihm entgegen; wir durften mit unsern Einwürfen hervortreten und wurden von ihm veranlasst, sie uns gegenseitig zu beantworten, wobei er still und aufmerksam zuhörte. Wenn er dann aber selbst das Wort ergriff, um im Zusammenhang uns dies und jenes auseinander zu setzen, dann nahm das vorher so ruhige Antlitz einen Ausdruck der Lebendigkeit an, welcher alles mit magischer Gewalt an sich fesselte... Wie bezaubernd war seine Darstellungsgabe, dieses wunderbare Spiel des Geistes, zumal wenn er durch die Association der Ideen sich leiten liess! Wie ein lustig sprudelnder Quell drang es aus allen Fugen und Spalten seines reichen Innern hervor, anregend, erfrischend, wohlthuend, befruchtend; und das alles unterstützt von dem Blitzen seines Auges und der lebendigsten Gestikulation. Es war ein wahrhaft bezaubernder Einfluss. Alles, was er sagte, packte den ganzen innern Menschen; alle Fasern unsers Geistes vibrierten mit. Und nun der göttliche Humor, mit dem er gelegentlich seine Stunden zu würzen verstand! Wenn ein witziger Einfall bei uns gezündet hatte, und er dann mit beiden Händen über die Stirn fuhr, und wir alle wie elektrisiert dasassen, wer hätte das erlebt und dächte nicht noch mit Entzücken jener Stunden!"

Ebenso bedeutungsvoll war Diesterwegs Wirksamkeit in der *Seminarschule*. Eine solche rief er bald nach seinem Amtsantritt ins Leben und wusste sie in kurzer Zeit zu einer wahren Musterschule zu gestalten. Denn er hatte den Grundsatz, dass ein Seminar nur so viel tauge, als seine Übungsschule. An der Seminarschule unter-

---

[1] *Ludwig Rudolph* in „*Diesterwegs Leben*", welches im 1. Band von „*Diesterwegs Wegweiser* zur Bildung für deutsche Lehrer" (5. Auflage) enthalten ist.

richteten neben Diesterweg sämtliche Seminarlehrer und die Seminaristen des letzten Jahreskurses. In dieser Schule herrschte ein frischer, vorwärtsstrebender Geist. Sie erhielt einen so guten Ruf, dass die höchsten und gebildetsten Familien der Stadt ihr ihre Söhne anvertrauten. Mit Recht wurde sie die „Diesterwegsche Schule" genannt; denn Diesterweg war die Seele derselben. Ihn selbst unterrichten zu hören, hatte ein besonderes Interesse. Von seinem Unterricht in der Seminarschule schreibt der schon erwähnte Augen- und Ohrenzeuge: „Hier konnte man lernen, was er mit dem Ausdruck „didaktische Kraft" bezeichnete. Diesterweg stand vor den Knaben wie ein Heerführer, der bereit ist, seine Truppen ins Feuer zu führen. Aller Augen waren auf ihn gerichtet, alles blieb in unausgesetzter Spannung. Zu Beschäftigung mit Nebendingen wurde ihnen schlechterdings keine Zeit gelassen; Träumen und Hindämmern waren unter den Augen dieses Meisters ein Ding der Unmöglichkeit. Was die Methode betrifft, so war von Vormachen und Nachmachen keine Rede; auch Überhören und Einpauken kannte er nicht. Alles, was gelernt werden sollte, wurde unter seinen Augen gemacht. Jede Frage war an alle gerichtet; wer sie wusste, musste sich melden; wer dies unterliess, machte sich der Unaufmerksamkeit verdächtig. Aber sprechen durfte nur Einer; er wählte ihn aus. So gewöhnten sich die Knaben an parlamentarisches Verfahren; tumultuarisches Wesen wurde nicht geduldet. Auf diese Weise wurden die zu entwickelnden Wahrheiten gesucht, die Ergebnisse festgestellt und die Neigung zur Selbstthätigkeit geweckt. Es war eine wahre Lust, solchen Stunden beizuwohnen; die Schüler schwebten mehr über den Bänken, als dass sie auf denselben sassen. Alles war Geist und war Leben."

Durch seinen belebenden Unterricht wusste Diesterweg auch eine ausgezeichnete *Disciplin* in der Schule aufrecht zu erhalten, ohne die vielen sonst üblichen äusserlichen Mittel der Zucht anzuwenden. Während in den andern Schulen, wo damals meist noch ein geisttötender Mechanismus herrschte, zur Handhabung der Disciplin eine Menge von ausgesuchten Strafen und Belohnungen und andern künstlichen Disciplinarmitteln angewendet wurden, waren diese in Diesterwegs Schule überflüssig. „Mit der lebendigen Kraft des entwickelnden Unterrichts unternahm er den Kampf gegen den Mechanismus und alle lebensunfähigen Formen. Der Lehrer

sollte fortan bloss durch die Bedeutung seiner Persönlichkeit der eigentliche Kristallisationspunkt sein, um den die ganze Thätigkeit der Jugend sich gruppierte. Die Kinder sollten nicht mehr mit dem Gedächtnis, sondern mit dem Verstande lernen; daher kein Uniformieren, kein Abrichten, kein Zustutzen, sondern individuelle Bildung, naturgemässe Entfaltung der Geisteskräfte. Mit einem Worte: Die gesunde Vernunft sollte in der Erziehung zu ihrem Rechte kommen; gegen die Unvernunft aber zog er mit Feuer und Schwert zu Felde."

Aber auch ausser dem Seminar und der Seminarschule wurde Diesterwegs Thätigkeit vielfach in Anspruch genommen. Vor allem wandte er den *Lehrervereinen,* welche die theoretische und praktische Bildung ihrer Mitglieder zu fördern suchten, sein lebhaftes Interesse zu und verstand es, immer neue Fragen zur Besprechung zu bringen, die ein allgemeines Interesse erweckten und die Mitglieder nicht bloss zum ruhigen Anhören, sondern auch zum Mitreden veranlassten.

Auf Diesterwegs Anregung wurde von den Lehrervereinen Berlins zum hundertsten Geburtstag Pestalozzis eine *Pestalozzifeier* veranstaltet, welche unter begeisterter Teilnahme der Lehrerschaft und der Bevölkerung begangen wurde. Welch bedeutenden Anteil Diesterweg an dieser Jubelfeier zu Ehren des edlen Schweizer Pädagogen hatte, geht aus den Worten eines seiner ehemaligen Schüler hervor: „Diesterweg, auf dem Kulminationspunkt seines öffentlichen Wirkens, war von einer Begeisterung erfüllt, die ihres Gleichen suchte, und die sich unwillkürlich und unauslöschlich auf seine ehemaligen Schüler übertrug. Durch die ganze gewaltige Versammlung zog sich nur *ein* Grundgedanke, es war das Gelübde, in Pestalozzischem Sinne zu leben, in seinem Geiste zu wirken".

Den Erlös der Festschrift, [1] welche Diesterweg auf die Pestalozzifeier verfasste, bestimmte er zur Gründung einer *Pestalozzistiftung* für arme Waisen, und sein begeisterter Aufruf zur Teilnahme an diesem edlen Werke fand in ganz Deutschland einen freudigen Wiederhall.

---

[1] „Heinrich Pestalozzi: Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste, für die Kinder und deren Eltern, zu dem ersten Säkularfeste seiner Geburt".

In grossartiger Weise entfaltete sich in Berlin auch die *schriftstellerische* Thätigkeit Diesterwegs. Sie war ihm ein liebgewordenes Bedürfnis, das er als ein vorzügliches Mittel zur eigenen Vervollkommnung und zur Verbreitung besserer pädagogischer Grundsätze betrachtete. In erster Linie schrieb er für *die Schule* und *die Lehrerschaft,* um vorhandene Übelstände im Schulwesen darzulegen und Mittel und Wege zu ihrer Beseitigung anzugeben und um den Lehrern ihre Pflichten im hellsten Lichte vor Augen zu stellen und für eine freiere und bessere Stellung derselben zu kämpfen.

Er arbeitete aber nicht nur für die Hebung des Volksschulunterrichts, sondern in verschiedenen Aufsätzen und Flugschriften auch für die Verbesserung des Unterrichts an den *höhern Lehranstalten* bis hinauf zur Universität.

Aber durch seine scharfe Kritik bestehender Einrichtungen machte er sich auch viele Feinde und hatte daher manche litterarische Fehde auszufechten. Indem er besonders als Anwalt des *Volkes* auftrat, wurde er von den Fragen über die Erziehung auch auf das *sociale* Gebiet geführt. Mit Eifer wies er auf die Bedürfnisse der untern Volksklassen hin und forderte energisch Abhülfe der grossen Übelstände. Hierdurch zog er sich das Missfallen der herrschenden Kreise zu.

Als zudem in den Vierzigerjahren die Reaktion immer gewaltiger über Preussen hereinbrach, blieb auch Diesterweg nicht vor Anfechtungen verschont. Denn seine freisinnigen religiösen und politischen Ansichten stimmten mit denjenigen seiner vorgesetzten Behörden nicht überein, und da Diesterweg trotz der drohenden Gefahren seiner Überzeugung treu blieb und ihr in Wort und Schrift auch kräftigen Ausdruck verlieh, so wurde er nach mancherlei peinlichen Verhandlungen und Verhören *seines Amtes entlassen.*

Herb war sein Schmerz über die Trennung von dem ihm lieb gewordenen Wirkungskreise, in welchem er mit solch freudiger Begeisterung und so grossem Erfolg gearbeitet hatte und mit ungeschwächter Kraft noch länger hätte arbeiten können. „Es war mir“, sagte er, „nicht anders zumute, als hätte ich meinen eigenen Tod überlebt.“ Aber er ertrug selbst diesen schweren Schlag mit männlichem Mut. Andere Ämter, welche ihm die Regierung anbot, waren solcher Art, dass er sie nicht annehmen

konnte, und so wurde er gegen seinen Willen vorzeitig in den Ruhestand versetzt.

Allein Diesterweg erklärte: „Was den *Ruhestand* betrifft, so hoffe ich, mein letztes Stündlein schlägt, ehe er eintritt", und in der That arbeitete er auch ferner bis an sein Lebensende unermüdlich fort.

Vor allem konnte er sich nun ungehindert der *Schriftstellerei* widmen und fühlte sich dazu um so mehr veranlasst, als er jetzt fast nur durch dieses Mittel für die Schule wirken und ihre Interessen verfechten konnte. Seine früher erschienenen Schulbücher arbeitete er bei neuen Auflagen um und verfasste dazu neue Lehrbücher für die Schule und für die Lehrer. Ebenso setzte er die periodisch erscheinenden pädagogischen Zeitschriften bis zu seinem Tode fort.

Die immer stärker hervortretende Reaktion im preussischen Schulwesen rief ihn ebenfalls auf den Kampfplatz. Namentlich trat er gegen die *drei preussischen Regulative,*[1] durch welche der Volksschulunterricht und die Lehrerbildung beschränkt und in einseitig religiösem Sinne umgestaltet wurden, nicht nur in seinen Zeitschriften, sondern auch in besondern Broschüren mit einer scharfen Kritik auf. Denn nach seiner Überzeugung entsprachen die Regulative „ihrer ganzen Tendenz nach weder den Forderungen der Vernunft, noch dem zeitigen Standpunkte der Kultur, noch dem Geiste des Christentums".

Nachdem Diesterweg in Berlin zum *Abgeordneten des preussischen Landtages* gewählt worden war, ergriff er auch hier jede sich darbietende Gelegenheit, die reaktionären Massregeln der Regierung zu bekämpfen und für einen bessern Volksschulunterricht und für eine tüchtigere Lehrerbildung in die Schranken zu treten.

So führte Diesterweg den Kampf für eine freie Entwicklung der Schule im Sinne der neuern Pädagogik bis an sein Lebensende mutig fort, ob er auch deshalb hart angegriffen wurde und oft einsam dastand. Zur Nachgiebigkeit war seine energische Natur nicht geschaffen, und manchmal kämpfte er für seine Ansichten rücksichtslos und schonungslos. Aber dabei war es ihm stets um die *Sache,* um Wahrheit und Recht, um das Gedeihen der Schule

---

[1] Von diesen wird in einem folgenden Abschnitt noch die Rede sein.

und die allgemeine Wohlfahrt zu thun, und hiefür war er auch zu den grössten Opfern bereit. Seine Person und persönliche Vorteile hintansetzend, huldigte er dem Worte Schillers:

Lebe im Ganzen, immer strebe zum Ganzen,
Schliess an ein Ganzes dich an!

2. **Diesterwegs Ansichten und Bedeutung.** Obgleich Diesterweg keine systhematische Erziehungslehre verfasst hat, so sind doch seine pädagogischen Ansichten in seinen Schriften mit aller Klarheit und Bestimmtheit ausgesprochen. [1]

Als die *Bestimmung des Menschen* und darum auch als das *Ziel der Erziehung* bezeichnet Diesterweg die *Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen.* „Das Hauptaugenmerk des Erziehers", sagt er, „muss also sein, die *Selbstthätigkeit* zu entwickeln, durch welche der Mensch später der eigene Herr, der Fortbildner seines Lebens werden kann. Die Selbstthätigkeit soll aber auf das *Wahre, Gute* und *Schöne* gerichtet werden . . . Die selbstthätige *Erkenntnis* soll zum Wahren, das selbstthätige *Gemüt* zum Schönen und die selbstthätige *Willenskraft* zum Guten hingeführt werden und später selbständig nach diesen Zielen streben."

Diese Zweckbestimmung gründet sich auf Diesterwegs Begriff von der *Natur des Menschen.* Gleich Pestalozzi fasst er die Menschennatur als einen mit mannigfaltigen Anlagen ausgestatteten lebendigen Organismus auf, welcher den Trieb zur Entfaltung in sich selbst trägt, aber zu seiner richtigen Entwicklung auch der

---

[1] Diesterweg verfasste mehrere *Lehrbücher* für den Volksschulunterricht, besonders für den Unterricht in der *deutschen Sprache* und im *Rechnen,* und eine *„populäre Himmelskunde"*. Sein bedeutendstes Werk aber ist sein **„Wegweiser** *für deutsche Lehrer"* (1835), welcher noch jetzt zu den vorzüglichsten Werken der pädagogischen Litteratur gehört. Das Werk zerfällt in einen allgemeinen und einen besondern Teil. Der allgemeine Teil, von Diesterweg selbst verfasst, handelt von der Bestimmung des Menschen und der Aufgabe des Lehrers, von der Notwendigkeit einer stetigen Fortbildung des Lehrers, von den Bedingungen und Hilfsmitteln (pädagogische Litteratur) eines erfolgreichen Studiums und endlich von den allgemeinen Grundsätzen des Unterrichts. Der besondere Teil enthält die specielle Methodik der Volksschulfächer und ist teils von Diesterweg, teils von hervorragenden Schulmännern seiner Zeit verfasst. Ferner sind Diesterwegs Broschüren gegen die 3 preussischen Regulative zu nennen. Sehr bedeutungsvoll waren auch die *„Rheinischen Blätter* für Erziehung und Unterricht", welche er von 1827 an in zweimonatlichen Heften bis zu seinem Tode herausgab, und die *„Jahrbücher* für Lehrer und Schulfreunde", welche von 1851 an jährlich erschienen.

Anregung von aussen bedarf. Die Kunst der Erziehung ist daher Anregungskunst. Was nicht als Anlage im Menschen vorhanden ist, kann ihm die Erziehung nicht geben. Aber sie kann seine Selbstthätigkeit anregen und auf das Wahre, Gute und Schöne richten.

Der Unterricht soll dem Kinde *allgemeine Menschenbildung* vermitteln. Diesterweg verlangt aber, dass dabei auch die *Verhältnisse und Aufgaben des Volkes,* dem das Kind angehört, und zugleich die *individuellen* Anlagen und Bedürfnisse des Einzelnen berücksichtigt werden, und bestimmt daher als *Zweck des Unterrichts*: *allgemeine Menschenbildung* in *nationaler Form* und *individueller Ausprägung.*

Zur Erreichung dieses Zieles soll der Unterricht *naturgemäss* und *kulturgemäss* sein. Naturgemäss ist er, wenn er sich nach der Natur des Kindes, seinen Anlagen und Kräften richtet, damit diese sich möglichst vollkommen und harmonisch entwickeln und im Dienste des Wahren, Guten und Schönen bethätigen. Um kulturgemäss zu sein, muss der Unterricht dem jeweiligen Standpunkt der Wissenschaft, den Anschauungen und Bedürfnissen der Gegenwart entsprechen, so dass der Mensch als dienendes Glied der menschlichen Gesellschaft an ihren Aufgaben kräftig mitzuwirken vermag.

Hieraus ergeben sich auch die einzelnen Regeln für den Unterricht, welche Diesterweg in seinem „Wegweiser“ aufstellt, wie z. B. folgende:

Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da an stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort!

Der Unterricht schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten!

Unterrichte anschaulich!

Verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander!

Richte dich in der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes! Während Geschichte vorgetragen wird, ist im übrigen Unterricht vorzugsweise die fragend entwickelnde Lehrform anzuwenden, damit der Schüler zur Selbstthätigkeit angeregt werde. Denn *selbstthätig* muss sich der Schüler den Lehrstoff aneignen und ihn verarbeiten. Nur Selbstgedachtes oder mit selbst-

thätigem Denken Erarbeitetes belebt den Geist und geht in Gesinnung und Charakter über.

Diesterweg begnügte sich aber nicht mit der Aufstellung allgemeiner Unterrichtsgrundsätze, sondern wandte diese auch auf den Unterricht in den einzelnen Lehrgegenständen an, indem er für verschiedene Unterrichtsfächer besondere Lehrbücher und Anleitungen verfasste, namentlich für den Anschauungsunterricht, die deutsche Sprache, das Rechnen, die Raumlehre und die mathematische Geographie. Dadurch hat er die *specielle Methodik* wesentlich gefördert.

Auch über den *Religionsunterricht* hat er sich einlässlich ausgesprochen. Er bezeichnete den Religionsunterricht als den wichtigsten Unterricht der Volksschule, betrachtete aber die Sätze des Katechismus als einen ungeeigneten Lehrstoff für die noch unreifen Schüler und verlangte einen auf die biblische Geschichte gegründeten Religionsunterricht. Dieser sollte die Kinder zu einem klaren Verständnis der christlichen Lehre führen, ihr religiös-sittliches Gefühl erwärmen und ihren Willen zum Guten anspornen. Da Diesterweg den Anschauungen der neuen, freien Theologie huldigte und gegenüber den konfessionellen Lehren das „Christentum Christi“ oder die „Religion Jesu“ betonte, so zog er sich dadurch viele Feinde zu.

Damit die *Lehrer* befähigt seien, einen geistbildenden, erziehenden Unterricht zu erteilen, verlangte Diesterweg eine gründliche Bildung und eine stetige Fortbildung der Lehrer. Mit allem Nachdruck betonte er, „dass keiner entwickeln, erziehen, bilden kann, der nicht *selbst* entwickelt, erzogen, gebildet ist; dass er *nur in dem Masse und in dem Grade* erziehend und bildend wirkt, als er sich die Erziehung und Bildung selbst angeeignet hat, und *nur so lange* wahrhaft zu erziehen und zu bilden fähig ist, als er an seiner eigenen Erziehung und Bildung arbeitet . . . Der wahrhafte Erzieher weiss es aus eigener innerster Erfahrung an sich selbst und an andern, dass man mehr leistet durch das, was man *ist,* als durch das, was man *weiss*, etwas Reelles überhaupt nur durch dasjenige Wissen erzielt, das zu unserm Selbst geworden ist, unser geistiges, freies Eigentum ausmacht . . . Wo möglich in noch höherem Grade gilt dies von der Ausbildung des Herzens und des Willens. Gefühle erregen und entwickeln, sie lieb und teuer und zu geistigem Eigentume machen, den Entschluss

zu Bestrebungen und Thaten erwecken und den Charakter bilden, kann nur der, welcher diese geistigen Güter in sich zum Leben und zur Herrschaft gebracht oder realisiert hat, kein anderer."

Allein Diesterweg verlangt für den Lehrerstand nicht nur ein hohes Mass von Bildung und Gesittung, sondern auch eine achtungswürdige, freie Stellung, eine auskömmliche Besoldung und Befreiung vom Küsterdienst und von der geistlichen Beaufsichtigung. An die Stelle der letztern sollte die fachmännische Schulleitung und Schulaufsicht treten.

Bei den hohen Forderungen, welche Diesterweg an den geistbildenden, erziehenden Unterricht und an die Lehrer stellte, ist es begreiflich, dass er den *wechselseitigen Unterricht*, welchen er auf einer Schulreise in die dänischen Staaten (Holstein) aus eigener Anschauung kennen gelernt hatte, als einen geistlosen Mechanismus bekämpfte, obschon derselbe damals auch unter den deutschen Schulmännern eifrige Anhänger hatte. [1]

Die *Stellung Diesterwegs in der Geschichte der Erziehung* wird am kürzesten damit bezeichnet, dass man ihn den *„deutschen Pestalozzi"* nennt. Zwar band sich Diesterweg an kein pädagogisches, philosophisches oder theologisches System, sondern verwarf alles „Janertum" und wollte auch selbst kein System aufstellen. Vorurteilsfrei nahm er die Wahrheit an, wo sie sich ihm darbot, bewahrte aber gegenüber allen Ansichten anderer die *Selbständigkeit des eigenen Denkens und Prüfens.* Dankbar nahm er die Wahrheit von verschiedenen Philosophen und Psychologen, wie Kant, Fichte und Beneke, von den grossen Dichtern Lessing, Gœthe und Schiller und so auch von Pädagogen verschiedener Richtungen an. Selbst als reifer Mann verschmähte er es nicht, in Elberfeld die Vorträge Wilbergs und in Berlin die Vorlesungen Schleiermachers zu besuchen, und noch im vorgerückten Alter machte er sich auch mit der Pädagogik Fröbels vertraut.

Bei solcher Vielseitigkeit und Selbständigkeit schloss sich Diesterweg auch an Pestalozzi nicht etwa in der Weise an, dass er alle Übungen und Formen der pestalozzischen Schule ange-

[1] Zu diesen gehörte namentlich Karl Christoph *Zerrenner* (1780—1852), Schulrat und Seminardirektor zu *Magdeburg*, wo unter seinem Einfluss die wechselseitige Schuleinrichtung eingeführt, aber noch zu seinen Lebzeiten wieder beseitigt wurde.

nommen hätte. Vielmehr wich er im einzelnen mehrfach von Pestalozzi ab, indem er z. B. den materialen Bildungszweck mehr betonte, die Forderungen des praktischen Lebens allseitiger berücksichtigte und der fragenden Lehrform eine viel grössere Bedeutung beilegte als Pestalozzi.

Aber den *Geist* der pestalozzischen Pädagogik erfasste er in seiner ganzen Tiefe und Reinheit und suchte ihn von allem bloss äusserlichen, störenden Beiwerk zu befreien. Mit den *Grundideen* Pestalozzis stimmte er vollständig überein, vor allem mit der Idee von der mit selbstthätigen Kräften ausgerüsteten und nach Entwicklung strebenden Menschennatur und von der wahren Menschenbildung „von innen heraus", und daher verlangte er auch wie Pestalozzi eine möglichst vollkommene, harmonische Ausbildung aller Anlagen des Menschen und einen alle Kräfte zur Selbstthätigkeit anregenden, wahrhaft bildenden, erziehenden Unterricht. In diesem Sinne hat er „pestalozzisch gewirkt" und durch seine Thätigkeit nicht nur zur Verbreitung, sondern auch zur Ausbildung und praktischen Gestaltung der Pädagogik Pestalozzis wesentlich beigetragen.[1]

Wie Pestalozzi, so wirkte auch Diesterweg voll Aufopferung für eine bessere Volksbildung und weckte in den Lehrern das Feuer der Begeisterung für ihren Beruf. Durch sein geistweckendes Wort und seine anregenden und belehrenden Schriften wurde er der Lehrer nicht nur der grossen Zahl tüchtiger Volksschullehrer, welche er ausbildete, sondern der ganzen deutschen Lehrerschaft seiner Zeit, und seine rastlose Arbeit für die Förderung der Volksschule und für die geistige und ökonomische Hebung des Lehrerstandes hat auch in der Folgezeit reiche Früchte getragen.[2]

---

[1] Wir können daher der neulich geäusserten Ansicht, dass Diesterweg kein Pestalozzianer gewesen sei, sondern sich Rochow und den „norddeutschen Katecheten" angeschlossen habe, nicht beistimmen; denn sie widerspricht der Stellung, welche Diesterweg selbst zu Pestalozzi, namentlich bei der Jubelfeier desselben eingenommen hat, wie dem Zeugnisse seiner unmittelbaren Schüler und endlich auch dem eigentlichen Wesen der Diesterweg'schen Pädagogik.

[2] Näheres über Diesterwegs Pädagogik findet sich in *H. Scherer*, „*A. Diesterwegs Pädagogik* in systematischer Anordnung und zur Einführung in das Studium der wissenschaftlichen Pädagogik." Vgl. ferner: *Lindner*, Pädagogische Klassiker, 6. Band.

7. Dittes.

In gewissem Sinne als Nachfolger Diesterwegs im Kampfe gegen jede Reaktion im Schulwesen und für eine freie Pädagogik, eine unabhängige Schule und einen selbständigen Lehrerstand kann *Dittes* betrachtet werden.[1]

Dittes begann, nachdem er ein Lehrerseminar besucht hatte, seine Lehrthätigkeit als Volksschullehrer, studierte dann und erwarb sich namentlich eine gründliche philosophische Bildung, worauf er Lehrer an höhern Schulen, dann Seminardirektor zu Gotha und zuletzt Direktor des Pädagogiums in Wien wurde. In hervorragender Weise bethätigte er sich auch als *pädagogischer Schriftsteller* und verfasste über sämtliche Zweige der pädagogischen Wissenschaft vorzügliche Lehrbücher.

Dittes arbeitete mit aller Kraft für die Verbreitung einer wissenschaftlichen Pädagogik. Aber er meinte nicht, dass diese erst noch gesucht werden müsse, sondern er fand sie in der *„klassischen Pädagogik“* von Comenius bis Pestalozzi und in ihrer weitern Ausbildung namentlich durch Diesterweg und seine Gesinnungsgenossen. „Seit Pestalozzi“, sagt er, „hat die allgemeine Pädagogik keinen nennenswerten Fortschritt gemacht; es handelt sich heute nicht um die Schaffung einer pädagogischen Wissenschaft: sie ist da! es handelt sich nur darum, sie zu studieren und zu verbreiten, sie vor Vergessenheit, vor Zerrüttung, Verkümmerung und Verflachung zu schützen; es handelt sich endlich um Einführung der pestalozzischen Gedanken ins Leben. Mit den Grundgedanken der Pädagogik Pestalozzis ist dem Gebäude der Pädagogik endgültig das Fundament, der Plan und die Richtschnur gegeben“. In der Psychologie stützte sich Dittes namentlich auf Beneke, während er Herbarts System mit aller Entschiedenheit bekämpfte.

---

[1] *Friedrich Dittes* (1829—1896) aus Sachsen war 1865—1868 Seminardirektor und Landesschulinspektor in *Gotha* und 1868—1881 Direktor des Pädagogiums in *Wien*, einer Fortbildungsanstalt für Volksschullehrer. Seine grössern pädagogischen Werke über Psychologie, Logik, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Geschichte der Erziehung und Methodik, die 1868—1874 erschienen, vereinigte er 1875 in seiner *„Schule der Pädagogik“*. — Unter dem Titel *„Pädagogium“* gab er von 1878 an eine pädagogische Monatsschrift heraus, in welcher er die verschiedensten pädagogischen Fragen besprach. — Zur Besprechung der neuesten pädagogischen Schriften und Ansichten fand er auch als Herausgeber des *„pädagogischen Jahresberichts“* reichliche Gelegenheit.

In Wort und Schrift kämpfte Dittes für eine von kirchlicher Bevormundung unabhängige Schule. Die Volksschule soll unter Leitung und Aufsicht des Staates stehen; denn „der Staat allein ist im stande, eine allgemeine Volksbildung sicher zu stellen; von ihm kann und muss erwartet werden, dass er sich über die Sonderinteressen erhebe und dass er das öffentliche Wohl zum Ziele seines Strebens mache".

Damit eine gemeinsame Volksbildung geschaffen werde, verlangt Dittes, dass alle Kinder einer Gemeinde ohne Unterschied des Standes, der Konfession und des Geschlechtes bis zum zwölften Jahre in der Volksschule vereinigt seien. Daher soll auch der für die Kinder aller Konfessionen gemeinsame, konfessionslose Religionsunterricht sich nicht auf die Katechismen und Bekenntnisschriften stützen, sondern das allen Bekenntnissen Gemeinsame aus der Religion und Sittenlehre behandeln.

Für den *Lehrerstand* fordert Dittes eine gründliche Berufsbildung und einen massgebenden Einfluss bei der Beratung und Ordnung von Schulangelegenheiten. Nicht nur in seinen Schriften, sondern auch in Lehrerversammlungen ist Dittes oft als Wortführer der Lehrerschaft aufgetreten und wusste die Zuhörer mit seiner feurigen Beredsamkeit hinzureissen.

Bisweilen bekämpfte er andere mit Schroffheit und Bitterkeit; er war eine echte Kampfesnatur. Aber er kämpfte stets für die Sache der Schule und hat zu einer gesunden Entwicklung derselben nach Kräften beigetragen.

8. Kehr.

1. **Das Leben und Wirken Kehrs.** Mehrere Jahrzehnte hat *Kehr* als hervorragender *Praktiker* den grössten Einfluss auf den Volksschulunterricht und die Lehrerbildung in Deutschland ausgeübt. Er war der Sohn eines wackern Taglöhners in einem Dorfe nahe bei *Gotha.*[1] Da den armen Eltern die Mittel zu einer guten Aus-

[1] *Karl Kehr* (1830—1885) wurde zu *Goldbach* im Herzogtum Gotha geboren und kam sechsjährig zu seinem Oheim Döbel in *Elgersburg* im Thüringer Walde. Er wirkte 1850—1852 als Lehrer in *Gotha,* 1852—1859 an den Volksschulen und an der Gewerbeschule in *Ruhla* im Thüringer Walde, 1859—1863 als Direktor der Bürger- und Gewerbeschule in *Waltershausen* unweit Gotha, 1863—1873 (1 Jahrzehnt) als Lehrer und dann als Direktor des *Seminars in Gotha,* 1873—1883 (wieder 1 Jahrzehnt) als Seminardirektor in *Halberstadt* und endlich 1883—1885 als Seminardirektor in *Erfurt.*

bildung ihres Knaben fehlten, so trennten sie sich mit schwerem Herzen von ihrem einzigen Kinde und übergaben es einem Oheim, der Lehrer war. Von diesem wurde Kehr nicht nur in den Schulfächern, sondern auch im Klavier- und Orgelspiel unterrichtet, und vom Ortspfarrer erhielt er Unterricht im Lateinischen und Französischen. Zugleich hatte er im Wohnorte seines Oheims auch Gelegenheit, guten Volksgesang und klassische Musik zu hören, und dies machte auf den musikalisch gut begabten Knaben einen so mächtigen Eindruck, dass sein höchster Wunsch war, so spielen zu können, wie der erste Geiger des Streichquartetts jener Ortschaft.

Wohl vorbereitet, trat Kehr in das Lehrerseminar zu *Gotha* ein und machte hier ungewöhnlich rasche Fortschritte. Er musste ausserhalb des Seminars wohnen und sich mit einem dürftigen Zimmer und höchst bescheidenem Lebensunterhalt begnügen. Aber trotz der ihm auferlegten Entbehrungen arbeitete er von früher Morgenstunde bis in die Nacht hinein mit unverdrossenem Fleisse. In der Arbeit fand er seine höchste Befriedigung, und Vergnügungen, welche ihn von derselben abgezogen hätten, kannte er nicht. Ohne die übrigen Fächer zu vernachlässigen, widmete er sich auch jetzt der Musik mit besonderem Eifer, und am liebsten wäre er damals Musikdirektor geworden.

Mit vorzüglichen Zeugnissen aus dem Seminar entlassen, wurde er zuerst Lehrer an der Bürgerschule in *Gotha*, erhielt aber eine so geringe Besoldung, dass er sich durch Erteilung von Privatstunden einen Nebenverdienst verschaffen musste. In der Schule bereitete ihm die Handhabung der Disciplin anfangs grosse Mühe, da das Seminar ihn für die praktische Schulführung nur ungenügend vorbereitet hatte. Kehr erzählt darüber selbst:[1] „Zunächst wusste ich nicht, wie ich die Sache angreifen sollte, und sodann machten mir meine mutwilligen Schüler das Leben so sauer, dass ich in den ersten Tagen am liebsten auf und davon gegangen wäre. Die Knaben hatten jedenfalls mit scharfem Blicke meine Verlegenheit und Angst bemerkt und benutzten diese schwarzen Punkte meines Lehrerlebens zur Zielscheibe ihrer Witze. Ich bat in aller Freundlichkeit um Ruhe, erschöpfte mich in Er-

[1] Auf vielseitigen Wunsch schrieb Kehr eine Selbstbiographie, welcher obige Stelle entnommen ist.

mahnungen und liess es auch an Drohungen nicht fehlen; aber je dringlicher und ängstlicher ich bat und ermahnte, flehte und drohte, je mehr musste ich erfahren, dass derartige Mittel unfruchtbar waren. Da blieb mir denn schliesslich nichts weiter übrig als — der Stock. Was *ich* nicht konnte, das sollte *der* leisten: er sollte statt meiner nun Autorität und Ordnung schaffen. Unglückseliger Gedanke, verfehlte Hoffnungen! Je mehr ich strafte, desto herausfordernder wurde ihr Benehmen".

Aus dieser Not half ihm erst der verständige Rat eines erfahrenen Kollegen: „Lege den Stock beiseite, beuge durch ein wachsames Auge etwaigen Fehlern vor und mache vor allem deinen Unterricht interessant!" Kehr befolgte diesen Rat und schreibt über den Erfolg: „Merket es, ihr jungen Lehrer: Meine Besserung hatte damals die Besserung meiner Schüler zur Folge. Erwecket Interesse!"

Nach kurzer Zeit erhielt er eine bessere Stelle in einem gewerbreichen Städtchen seiner Thüringer Heimat. Hier begann unter einer fleissigen, geistig regsamen Bevölkerung für Kehr eine Zeit freudiger und erfolgreicher Wirksamkeit, welche er stets als die Glücklichste seines Lebens bezeichnete. Zuerst war er Lehrer der Elementarklasse, wo die „herzigen Kleinen mit den blühenden Rosenwangen und den blauen Vergissmeinnichtaugen" rasch sein Herz gewannen und in seinem anregenden Unterricht die erfreulichsten Fortschritte machten. Der Unterricht auf dieser Stufe erschien ihm darum immer als der schönste und dankbarste. In den folgenden Jahren wirkte er auf allen Stufen der Volksschule und zuletzt auch in einer Gewerbeschule mit immer wachsendem Erfolg. Unablässig erweiterte er durch eifrige Privatstudien seine Kenntnisse und sammelte auf seinen mit ausserordentlich bescheidenen Mitteln ausgeführten Schulreisen in verschiedene Gegenden Deutschlands und der Schweiz reiche Erfahrungen für seine Schularbeit.

Aus seinen *schriftlichen* Präparationen auf den Unterricht, die er mit der grössten Gewissenhaftigkeit ausarbeitete, entstanden seine *Lehrbücher* für verschiedene Fächer der Volksschule und der Gewerbeschule, welche wegen ihrer praktischen Anlage und ihrer Brauchbarkeit rasch eine weite Verbreitung fanden.

Infolge seiner erfolgreichen Thätigkeit wurde auch die Regierung auf Kehr aufmerksam und berief ihn zum *Direktor der Bürger- und Gewerbeschule einer grössern Ortschaft.* Da an dieser Stelle bisher immer akademisch gebildete Männer gewirkt hatten, so wurde Kehr von der Bürgerschaft mit Widerwillen aufgenommen, und zudem herrschten in den ihm unterstellten Schulen grosse Übelstände, deren Beseitigung nur unter schweren Kämpfen möglich war. Dennoch gelang es ihm in kurzer Zeit, alle Hindernisse zu überwinden, Lehrer, Schüler, Eltern und Behörden für sich und seine Pläne zu gewinnen und die Schule auf einen Stand gedeihlichster Entwicklung zu erheben.

Doch schon nach wenigen Jahren wählte ihn die Regierung als Lehrer und Inspektor an das *Seminar* in Gotha und damit an diejenige Lehranstalt, in welcher ihm nun die erfolgreichste Thätigkeit für die Lehrerbildung und das gesamte Volksschulwesen beschieden war. Zum Lehrerbildner eignete sich Kehr durch seine ungewöhnliche Begabung, seine reichen Kenntnisse und vielseitigen Erfahrungen, seine bisherige Wirksamkeit und seine Charaktereigenschaften in vorzüglicher Weise. Mit seiner Berufung an das Seminar verwirklichte sich sein höchstes Ideal. „Junge Leute zu tüchtigen Lehrern heranzubilden und sie mit begeisterter Liebe für die Heiligkeit des Lehrerberufes zu erfüllen“, erschien ihm als die schönste Aufgabe.

Sein Eintritt in den Seminardienst erfolgte zu einer für das *Seminar in Gotha* wichtigen Zeit, indem dasselbe unter der Leitung eines geistvollen Direktors reorganisiert werden sollte, und Kehr war der geeignete Mann, um an dieser Aufgabe mit richtigem Verständnis und praktischem Geschick in hervorragender Weise mitzuwirken. [1]

Von Anfang an wurde ihm die Leitung der Seminarschule und die praktische Pädagogik übertragen, und später lehrte er

---

[1] Als Direktor wirkte damals am Seminar in Gotha *Karl Schmidt*, der Verfasser der vorzüglichen „*Geschichte der Pädagogik*, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker“, musste aber schon ein Jahr nach Kehrs Eintritt wegen Krankheit sein Amt niederlegen. An seine Stelle trat der bekannte Pädagoge *Friedrich Dittes*, welcher jedoch 1868 einem Rufe an das Pädagogium in Wien folgte und in Gotha durch Dr. *Möbius* ersetzt wurde. 1872 wurde Kehr als Direktor gewählt.

auch die andern Zweige der pädagogischen Wissenschaft. Nachdem er beim Wechsel der Direktion diese schon als Stellvertreter zur vollsten Zufriedenheit der Behörden geführt hatte, war er nun theoretisch und praktisch wohl vorbereitet, das Amt des Direktors selbst zu übernehmen.

Mit jugendlichem Feuer und männlicher Thatkraft arbeitete Kehr als Lehrer und Direktor des Seminars und als fruchtbarer pädagogischer Schriftsteller. Durch seinen anregenden Unterricht, durch die musterhafte Einrichtung und Leitung der Seminarschule und durch seine organisatorische und schriftstellerische Thätigkeit verschaffte er dem Seminar in Gotha einen solchen Ruf, dass hunderte von Schulmännern aus allen Ländern Europas dorthin pilgerten, um den vorzüglichen Praktiker kennen zu lernen.

Die damalige Organisation des Seminars in Gotha befriedigte jedoch Kehr durchaus nicht. Als Bedingung zum Eintritt ins Seminar war die Vorbildung für die Sekunda (zweitoberste Klasse) des Gymnasiums oder Realschulbildung vorgeschrieben. Das Seminar erhielt aber nur talentlose Schüler, deren Vorbildung sich als ungeeignet für den Lehrerberuf erwies, und weil dieser Bildungsgang im Verhältnis zur Besoldung der Volksschullehrer sehr teuer war, so nahm die Schülerzahl des Seminars immer mehr ab. [1]

Immer mehr überzeugte sich Kehr von der Unzweckmässigkeit dieser Einrichtung und wurde in dieser Überzeugung noch durch seinen Besuch einer Anzahl anderer Seminare bestärkt. Die Seminarlehrerschaft pflichtete dieser Anschauung einstimmig bei und stellte an die Regierung das Gesuch um Beseitigung der Gymnasial- und Realschulbildung. An ihre Stelle sollte nach Kehrs Ansicht eine gründliche *deutsche* Bildung der Lehrer in einem sechsjährigen Bildungskurse treten. Allein die Verwirklichung dieses Planes verzögerte sich, und es war Kehr nicht mehr vergönnt, denselben durchzuführen.

Inzwischen erging von Preussen aus, wo damals das Schulwesen einen neuen Aufschwung nahm, an Kehr der Ruf, die Direktion des Seminars zu *Halberstadt* zu übernehmen. [2] Die Aus-

---

[1] Sie sank innerhalb 10 Jahren von 76 auf 27 Schüler.

[2] Der Aufschwung des preussischen Schulwesens erfolgte damals infolge der Ersetzung der „Regulative“ durch die „allgemeinen Bestimmungen“ von 1872, wovon später die Rede sein wird.

sicht auf einen grössern Wirkungskreis und die Hindernisse, welche sich der Durchführung seiner Pläne in Gotha entgegenstellten, bestimmten ihn zur Annahme der ehrenvollen Berufung.

Mit Kehr zog in das beinahe ein Jahrhundert früher von Rochow gegründete Seminar zu Halberstadt ein neuer Geist und neues Leben ein. Wenn er auch alles Gute, was er in den Einrichtungen des Seminars vorfand, pietätvoll beibehielt, so arbeitete er doch zugleich in zielbewusster, energischer Weise an der Beseitigung der vorhandenen Mängel. Vor allem reorganisierte er den Unterricht im Seminar und in der Übungsschule und ordnete die gesamte Schularbeit in diesen Anstalten nach einem einheitlichen Plane. Er sorgte für eine gründlichere, wissenschaftliche Bildung der Seminaristen, aber noch mehr für ihre *praktische* Schulung zur Vorbereitung auf ihr Amt.

In kurzer Zeit wurde das Seminar zu Halberstadt eine weithin berühmte Anstalt, und noch zahlreicher als in Gotha, wanderten Schulmänner von nah und fern, selbst aus Amerika, dorthin, um dem Unterrichte des nun allseitig anerkannten Meisters der Lehrkunst auf kürzere oder längere Zeit beizuwohnen und bei ihm Belehrung und Begeisterung für ihr Amt zu suchen. In hohem Masse wurden ihm auch von Seiten der Behörden Dank und Anerkennung zu teil.

Diese glänzenden Erfolge veranlassten ihn aber keineswegs zu selbstzufriedenem Ausruhen auf dem schon Errungenen, sondern spornten ihn vielmehr zu rastloser Thätigkeit an. In unermüdlicher Schaffenslust arbeitete er nicht nur für die gewissenhafteste Erfüllung seiner umfangreichen Amtspflichten, sondern bethätigte sich auch mit regem Eifer an der Verbesserung der Schulen in Halberstadt. Zugleich wirkte er in den deutschen Lehrerversammlungen und in der von ihm gegründeten Vereinigung deutscher Seminarlehrer in hervorragender Weise an der Förderung des gesamten Schulwesens und der Lehrerbildung. Überdies entfaltete er auch als Schriftsteller eine immer erfolgreichere Thätigkeit. Darum fühlte er sich denn auch in seinem Wirkungskreise recht glücklich.

Allein er sollte seine Wirksamkeit nicht in Halberstadt abschliessen. Denn da die Regierung zur Reorganisation des Seminars in *Erfurt* einer bewährten Kraft bedurfte, so berief sie Kehr zum Direktor des dortigen Seminars. In Erfurt wartete seiner eine noch schwerere Arbeit als in seinen frühern Stellungen. Aber er

vollbrachte sie mit der grössten Gewissenhaftigkeit und sah seine Thätigkeit auch hier vom schönsten Erfolg gekrönt.

Doch war ihm in Erfurt nur eine kurze Wirksamkeit beschieden. Das Übermass der Arbeit rieb seine Kräfte frühzeitig auf, und der Tod riss ihn mitten aus seinem arbeitsreichen Leben heraus.

Der ungewöhnliche Lebensgang dieses Mannes, der sich durch eigene Kraft von Stufe zu Stufe emporarbeitete und so grosses vollbrachte, zeugt von den reichen Gaben und grossen Eigenschaften, die Kehr besass. Klarheit des Denkens, praktischer Sinn, Tiefe und Heiterkeit des Gemüts, wahre Herzensgüte, aufrichtige Frömmigkeit und Bescheidenheit, ein sittlich reiner, starker Wille und eine gewaltige Arbeitskraft vereinigten sich in ihm zu einem harmonischen, festgeschlossenen Charakter.

In seiner pädagogischen Wirksamkeit hat sich Kehr namentlich als *Lehrer*, als *Direktor* und als *Schriftsteller* ausgezeichnet. Nach dem einstimmigen Zeugnis seiner Schüler und der zahlreichen Schulmänner, welche ihn hörten, war er ein *Lehrer* von ganz aussergewöhnlicher Begabung und Tüchtigkeit. Einer seiner ehemaligen Schüler in Halberstadt schreibt darüber: „Etwas ganz Eigenes war es um Kehrs Wesen, wenn er zu uns sprach, so dass ich's nicht zu beschreiben vermag... Mit welchem Eifer haben wir doch damals gearbeitet; wie waren wir ganz Auge, ganz Ohr, wenn er vortrug und den Stoff mit uns verarbeitete! Wie ausgezeichnet verstand der Treffliche es aber auch, uns zu fesseln, uns mit fortzureissen in seiner Begeisterung, uns selbst zu begeistern! Alles war Leben, alles Bewegung an ihm, wenn er auf dem Katheder sass.... .Soll ich auch noch von jenen uns erst recht unvergesslichen Stunden erzählen, in denen er uns Musterlektionen bei den Schulkindern hielt? Da wusste er die Kleinen fast noch mehr zu packen als vordem uns Grosse. Nie hat er mit den Kindern Rührscenen aufgeführt, und wie oft traten diesen doch die Thränen in die Augen, ja, fingen sie gar an zu schluchzen, wenn er ihnen Vorbilder oder deren Gegenteil für ihr sittliches Verhalten vor die Seele stellte. Dabei lullte er sie auch nicht ein durch ein Reden ohne Ende: auch hier herrschte stets die nach den jeweiligen Umständen pädagogisch richtige Lehrform... Nie wieder habe ich einen Lehrer gefunden, der ein Meister der Unterrichtskunst gewesen wäre wie Kehr."

Als *Direktor* besass Kehr ein feines Organisationstalent und die schwierige Kunst, andere richtig zu leiten. Mit sicherem Blick erkannte er das Notwendige und Mögliche und wusste zur Erreichung der vorgesteckten Ziele auch die rechten Mittel und Wege zu finden. Auf den guten Gang der ihm unterstellten Anstalten und auf den in ihnen herrschenden Geist übte vor allem sein eigenes Beispiel den wohlthätigsten Einfluss aus. Selbst vom strengsten Pflichtgefühl beseelt, durfte er auch von andern treue Pflichterfüllung und redliche Arbeit verlangen. Selbst allen nichtigen Vergnügungen abhold, hielt er auch bei den Seminaristen auf ernste Zucht und schritt gegen Pflichtverletzungen mit Strenge ein. Dabei aber behandelte er seine Schüler mit väterlicher Liebe und Freundlichkeit und liebte harmlose Fröhlichkeit an ihnen.

Auch als *Schriftsteller* wirkte Kehr ausschliesslich im Dienste der Schule und der Lehrerbildung; denn alle seine Werke sind auf die Hebung der Schule gerichtet. Er schrieb „aus der Praxis und für die Praxis“. Nur was er selbst im Unterricht erprobt hatte, übergab er der Öffentlichkeit. „Ich habe es kein Hehl“, sagt er selbst, „dass die bisher von mir herausgegebenen Bücher nichts anderes sind, als die schriftlichen Präparationen für meinen Unterricht“. Mit kundiger Hand wusste er die Hauptsache vom Nebensächlichen zu trennen und ins rechte Licht zu stellen, so dass das von ihm Dargebotene unmittelbar für den Unterricht verwendet werden konnte. Daher fanden seine Bücher auch eine so freudige Aufnahme und im Inland und Ausland eine so weite Verbreitung. Kehr hat in seinen Werken den gesamten Volksschulunterricht, ganz besonders aber die Methodik des *Sprachunterrichts* und des *Religionsunterrichts* gefördert.[1]

---

[1] Von seinen Werken sind namentlich folgende zu nennen:

A. Die *„Praxis der Volksschule“*, sein berühmtestes Werk, welches 1868 erschien und seither zahlreiche Auflagen erlebte und in viele fremde Sprachen übersetzt wurde. Dasselbe behandelt die Organisation und den Unterricht der Volksschule in allen Fächern. B. Dem *Sprachunterricht* dienen: a. *„Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke“*. b. *„Der deutsche Sprachunterricht im 1. Schuljahre, d. h. Methodik des ersten sprachlichen Elementarunterrichts“* von *Kehr* und *Schlimbach.* c. Die in Verbindung mit *Pfeiffer* herausgegebenen *„Bilder für den Anschauungsunterricht aus den Hey-Spekter'schen 50 Fabeln“*. d. Das im Verein mit *Kriebitzsch* herausgegebene *„Lesebuch für die deutschen Lehrerbildungsanstalten“*. C. *„Der christliche Religionsunterricht“*. D. *„Praktische Geometrie“*. E. Ein grosses Werk, welches

2. Die **pädagogischen Ansichten Kehrs** stützten sich auf die Grundsätze Pestalozzis und bildeten sich wissenschaftlich an den Theorien der andern Pädagogen aus. Von allen wollte er lernen und keinem ausschliesslich folgen. Er hielt fest an dem Grundsatz: „*Prüfet alles und das Gute behaltet!*" Ebenso verwarf er im Unterrichte jede Schablone. Gegenüber den methodischen Forderungen Zillers erklärte er: „Ich unterschätze ja den Wert einer klaren, bestimmten und naturgemässen Disposition durchaus nicht; ebenso brauche ich nicht besonders zu versichern, dass ich auf *anschauliche Einführung, denkende Erfassung* und *praktische Verwendung* stets den grössten Wert gelegt habe. Nur dagegen muss ich mich verwahren, wenn man jemand zumuten wollte, *alles* und *jedes* nach ein und derselben Schablone zu betreiben. Jeder *Lehrer*, jedes *Kind*, jede *Schulklasse* und jeder *Lehrstoff* sind eine Individualität für *sich* und erfordern dementsprechend eine *individuelle Behandlung*. In jedem Falle ist aber, wie in allem, so auch im Unterrichte, der *Geist* die Hauptsache. Der Geist schafft sich dann auch seine *Formen*, während die Formen nie und niemals den Geist schaffen werden."

Nach solchen Grundsätzen baute Kehr die pädagogische Theorie auf. Aber so hoch er diese auch stellte, so schätzte er doch alle Theorie nach *ihrer Bedeutung für die Praxis*, nach *ihrem Wert für die Erziehung und den Unterricht*. „Überall," sagt er, „ist die Theorie nur um der Praxis willen da, nicht aber die Praxis um der Theorie willen, und überall ist die Theorie ursprünglich aus der Praxis hervorgegangen, um später die Praxis zu regulieren, ihr zu dienen und sie vor Abwegen zu bewahren... So gewiss in der Lehrerbildung das Studium der Theorie der Pädagogik zu betonen ist, so wahr ist es auch, dass die Praxis die Vorläuferin und Begleiterin der Theorie sein muss." Daher legte Kehr auch ein so grosses Gewicht auf die Seminarschule und eine hinreichende Bethätigung der Seminaristen in derselben. „Ein Seminar ohne Seminarschule kommt mir vor wie eine Schwimmanstalt ohne Wasser, wie eine medizinische Fakultät ohne Klinik", sagte er.

Kehr unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner herausgab, ist die „*Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts*". F. Seit 1872 gab Kehr auch eine Zeitschrift, die „*pädagogischen Blätter* für Lehrerbildung", heraus, in welche er selbst viele wertvolle Aufsätze schrieb.

Nach den nämlichen Grundsätzen bestimmte Kehr auch die *Aufgabe der Schule.* Die *Schulzucht* soll „den einzelnen Menschen innerhalb der Gemeinschaft zum Gliede der Gemeinschaft erziehen und das Einleben des Individuums in das Ganze bewerkstelligen", was sie hauptsächlich durch die „Bildung der Gefühle und Strebungen auf dem Wege der Gewöhnung" zu erreichen sucht.

Der *Unterricht* ist nach Kehrs Worten so zu erteilen, „dass die gesamten Kräfte des Kindes naturgemäss und harmonisch zur Entwicklung kommen, und der Schüler eine solide Grundlage erhält, auf welcher er im spätern Leben seine besondere Fach- und Berufsbildung aufbauen kann... Das Hauptkriterium für den erziehenden Unterricht ist aber seine Einwirkung auf die *Gesinnung,* auf den Willen des Schülers. Wenn die Gesinnung des Menschen nicht gebildet und veredelt wird, so hat der Unterricht seinen höchsten Zweck nicht erreicht".

Zur Erreichung dieses Zweckes soll der gesamte Unterricht beitragen, und Kehr zeigt in den verschiedenen Lehrfächern, wie die Schule nicht nur auf ein gründliches Wissen und Können, sondern überall auch auf die Bildung des Verstandes, des Gefühls und des Willens hinzuarbeiten habe. Als Beispiel führen wir hier bloss seine Forderungen für den *Religionsunterricht* an, die zugleich zeigen, wie frei und tief er die Religion auffasste. „In dem echt christlichen Religionsunterricht ist nicht das die Hauptsache, was andere über Christus gesagt haben, sondern das, was er selbst gesagt hat; und ich denke, dass das, was Christus gethan hat, von seinen Bekennern nachzuthun ist. Nicht der ist der Religiöseste, der das meiste Wissen von Gott und dem Göttlichen hat, sondern der, welcher sich scheut, auch das Geringste wider sein Gewissen zu thun. Die Religion ist ja in ihrem tiefinnersten Grunde nicht zuerst Erkenntnis, sondern Empfindung, nicht Begriff, sondern Gefühl; vor allem aber ist sie Gesinnung, Sinn für das Höhere und Unvergängliche, in Summa: das Leben in Gott.... Was der Lehrer zu lehren hat, ist die einfache biblische Wahrheit, das Christentum Christi, welches die Menschen nicht trennt, sondern einigt, nicht Zwiespalt säet, sondern Frieden bringt. Was zum spezifischen Wesen der einen oder andern Konfession gehört, ist nicht Sache des Schulunterrichts, sondern gehört in den Konfirmandenunterricht."

Welches die *pädagogische Bedeutung* Kehrs ist, ergibt sich aus dem Bisherigen unzweideutig: er war ein *Praktiker* im besten Sinne des Wortes, nämlich ein Praktiker, der nicht etwa einer handwerksmässigen Praxis ohne wissenschaftliches Denken huldigte, sondern alle Praxis immer auf wissenschaftlich wohl durchdachte und begründete Theorie baute und dabei immer fragte, wie sich die pädagogischen Forderungen unter den gegebenen Verhältnissen am besten verwirklichen lassen. Er war eine ideal gesinnte, aber immer auf dem realen Boden wirkende Natur.

Darum betrachtete er auch in der *Lehrerbildung* das als die Hauptfrage: „wie bilden wir *tüchtige Volksschullehrer?* wie bekommen wir *tüchtige Volksschulen* und ein *gebildetes Volk?*"

Sowohl durch seine praktische Wirksamkeit, als auch durch seine Schriften, hat Kehr auf die von ihm gebildeten Lehrer und seine vielen andern Zuhörer aus den verschiedensten Ländern, ja auf die Lehrerwelt bis in die entlegensten Schulen einen so gewaltigen Einfluss ausgeübt, dass er dem Volksschulunterrichte für längere Zeit sein eigentliches Gepräge aufdrückte und die Volksbildung in nachhaltiger Weise förderte.

9. Dörpfeld.

Einer der bedeutendsten Vertreter des deutschen Volksschullehrerstandes während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war *Dörpfeld.* [1] Als Sohn schlichter Landleute erhielt er seinen ersten Unterricht in Landschulen und seine Ausbildung zum Lehramte in einem Seminar für Volksschullehrer. Nach kurzer Wirksamkeit in andern Stellen wurde er Hauptlehrer und später Rektor einer Volksschule in *Barmen,* an welcher er über drei Jahrzehnte mit bestem Erfolg wirkte, bis ihn Kränklichkeit zum Rücktritt vom Schuldienst nötigte. Von nun an widmete er sich ganz der pädagogischen Schriftstellerei, in welcher er schon während seiner Amtsthätigkeit Bedeutendes geleistet hatte.

---

[1] *Friedrich Wilhelm Dörpfeld* (1824—1893) stammte aus einem Dorfe des Rheinlandes. Seine Ausbildung erhielt er in dem Seminar zu *Mörs.* Von 1849—1880 wirkte er an der mehrklassigen Wupperfelder Schule in Barmen (das Wupperfeld ist ein Teil der Stadt Barmen). Im Jahre 1872 wurde er als einziger Vertreter des Volksschullehrerstandes vom Minister Falk in die Konferenz zur Vorberatung der „allgemeinen Bestimmungen" gewählt.

War demnach der Wirkungskreis Dörpfelds nur ein bescheidener, so hat er in diesem und weit darüber hinaus doch eine ausserordentlich reiche Thätigkeit entfaltet.

Seine ungewöhnliche Begabung und sein unermüdlicher Fleiss trieben ihn frühe zu wissenschaftlicher Beschäftigung, und schon als Seminarist vertiefte er sich in philosophische Studien. Durch unablässige Fortbildung erwarb er sich eine vielseitige und gründliche wissenschaftliche Bildung und ein vorzügliches praktisches Lehrgeschick. Die wahre Weihe aber erhielt seine Lehrthätigkeit durch seine lautere Gesinnung, seinen festen Charakter, seine aufrichtige Frömmigkeit und seine begeisterte Hingabe an seinen Beruf. In welchem Sinne er das Lehramt auffasste, zeigen folgende Worte: „Die Lehrarbeit an und für sich ist in jedem Betracht so anziehend und befriedigend, wie vielleicht keine andere — insbesondere in der Volksschule, wo der Lehrer es mit sämtlichen Lehrgegenständen und daher mit der ganzen Persönlichkeit des Schülers zu thun hat. Denn welche Arbeit wäre dem Zwecke nach bedeutsamer und edler? Welche bietet mehr Raum, die Technik immer wissenschaftlicher und künstlerischer aufzufassen? Welche hat in ihren Verrichtungen mehr Mannigfaltigkeit und Abwechslung? Dazu rechne man die Freude, die sich dem Lehrer anbietet, wenn er sieht, dass die Schüler, und selbst die schwachen noch, freudig zugreifen, wo dann das Gedeihen mit seiner Freude nicht ausbleiben kann; und rechne endlich hinzu das Belebende und Erfrischende, was im Umgange mit der blühenden, munteren Jugend liegt. Fürwahr, ein Schulmann, der für diese verschiedenen Vorzüge seines Berufes Sinn hat ..., der wird das Lehramt mit ganzer Seele lieb haben und ohne Not nie mit einem andern vertauschen mögen."

Um wahrhaft erziehend auf die Kinder einzuwirken und Familie und Schule zu gemeinsamer, einträchtiger Arbeit an der Erziehung zu vereinigen, gründete er einen Leseverein, in dem er jede Woche einmal die Eltern seiner Schüler versammelte, ihnen Vorträge über die verschiedenen Aufgaben der Erziehung hielt und sich auch über andere für sie wichtige Angelegenheiten mit ihnen besprach.

Dörpfelds Wirksamkeit reichte aber weit über sein Schulamt hinaus. Erstlich entfaltete er eine sehr rege *Konferenzthätigkeit.*

So gründete und leitete er *Bibelkonferenzen*, die den Zweck hatten, die Lehrer in ein tieferes Verständnis der Bibel einzuführen und sie in der Methode des Religionsunterrichts besser auszubilden. Die *wissenschaftliche* Bildung der Lehrer förderte er in verschiedenen Lehrervereinen, in denen er jahrelang Vorträge über *Logik, Psychologie* und *Ethik* hielt.

Sodann arbeitete Dörpfeld auch als pädagogischer *Schriftsteller* eifrig und verfasste eine stattliche Reihe gediegener Werke.[1] Aus seinen Schriften spricht überall der erfahrene Praktiker; alles, was er schrieb, nahm auf die Praxis Bezug. Aber er baute die Praxis immer auf wissenschaftlichem Grunde auf. Von einer sog. Praxis ohne rechte Theorie wollte er nichts wissen und erklärte: „Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es gibt. Ohne Theorie tappt die Praxis im Dunkeln. In dem Masse, wie die pädagogische Theorie unvollkommen ist, muss auch die Praxis notwendig unberaten und darum mangelhaft sein."

Die *pädagogischen Ansichten* Dörpfelds stimmen in ihren Hauptzügen mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik überein. Doch bewahrte er seine Selbständigkeit und ging vielfach seine eigenen Wege.

In seinen Schriften besprach er die verschiedensten Fragen der Pädagogik und des Schullebens. Mit ganz besonderem Nachdruck aber verlangte er einen *wahrhaft bildenden Unterricht*, eine *richtige Verbindung der verschiedenen Lehrgegenstände zu einem einheitlichen Ganzen* (Konzentration des Unterrichts), eine *zweckmässige Schulverfassung* und die *Hebung des Lehrerstandes.*

Im Interesse eines wahrhaft bildenden Unterrichts bekämpfte Dörpfeld mit aller Entschiedenheit den *„didaktischen Materialismus"*, d. h. „jene oberflächliche pädagogische Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel, *wie* er gelernt sei, ohne weiteres für geistige Kraft hält und darum das blosse Quantum des absol-

[1] Von Dörpfelds Schriften sind namentlich folgende zu nennen: *„Über Denken und Gedächtnis"*, *„Der didaktische Materialismus"*, *„Grundlinien der Theorie eines Lehrplans"*, *„Die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate"*, *„Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung"*. Seit 1857 gab Dörpfeld das „Evang. Schulblatt" heraus.

vierten Materials schlankweg zum Massstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht". Den Unterschied zwischen dem didaktischen Materialismus und dem wahren Unterrichte charakterisiert Dörpfeld in folgenden Worten: „Vergegenwärtigen wir uns den Unterschied zwischen der blossen Handwerkspädagogik, welche lediglich der Überlieferung und Erfahrung folgt, und der fortgeschrittenen, psychologisch beratenen, die sich höhere Ziele steckt und bessere Wege sucht. Schon Gœthe, obwohl er kein fachmässiger Schulmann war, hat diesen Unterschied mit genialem Blick erfasst und so treffend wie kurz bezeichnet: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen!" In der That, die grosse Kluft zwischen jenen zweierlei Lehr- und Lernweisen ist durch den Gegensatz von „Ererben" und „Erwerben" nach Weg und Ziel aufs klarste aufgedeckt. Dort begnügt man sich damit, das überkommene Wissen sicher zu überliefern; ist das erreicht, so glaubt man, die Lehraufgabe sei erfüllt. Hier dagegen, wo das „Erwerben" als Losung gilt, begnügt man sich nicht mit dem treuen Überliefern blosser Kenntnisse, sondern hat höhere Ziele im Sinne; man bemüht sich, das Lehren und Lernen so einzurichten, dass der Schüler den Lehrstoff selbstthätig und mit innerem Interesse erfasse (zunächst in möglichster Anschaulichkeit) und dann denselben denkend und vielseitig anwendend durcharbeite... Anstatt der blossen Kenntnisse wird jetzt Bildung erworben; aus dem Wissen werden Kräfte, Verstandes-, Gemüts- und Willenskräfte. Das ist der königliche Weg des *Erwerbens*". Aus dem Vorstehenden ergibt sich auch die Forderung Dörpfelds, dass der Lehrstoff nach den drei Stufen: *Anschauen, Denken* und *Anwenden* gründlich durchgearbeitet werden solle.

Zu einer *innigen Verbindung der verschiedenen Lehrgegenstände* oder zur *Konzentration des Unterrichts* stellte Dörpfeld ein vollständig ausgearbeitetes „*Lehrplansystem*" auf. In welcher Weise er die Konzentration durchführte, zeigt folgende Stelle: „In der Erziehungsschule müssen die Lehrfächer insgesamt ein Geglieder, einen Organismus bilden, wo ein Glied der andern bedarf und eins den andern nützt; die einzelnen Lehrgegenstände sind demnach zwar selbständig, aber nicht isoliert zu betreiben, sondern vielmehr so, dass sie einander mit ihrer eigentümlichen Gabe dienen können."

Hinsichtlich der *Schulverfassung* stellt Dörpfeld die auf den

Familien beruhende *Schulgemeinde* als Grundlage der ganzen Schulverfassung auf.[1]

Auch die *Hebung des Lehrerstandes* lag Dörpfeld sehr am Herzen, weshalb er eine gründlichere Bildung, eine selbständigere Stellung und eine bessere Besoldung der Lehrer verlangte. Dabei betonte er aber nachdrücklich, dass die Hebung des Lehrerstandes vor allem durch die treue Amtsführung, die sittliche Tüchtigkeit und die stetige Fortbildung der Lehrer bedingt sei.

Unverdrossen hat Dörpfeld bis zu seinem Tode an der Förderung der Volksschule gearbeitet, und seine Arbeit hat gute Früchte getragen.

VI. Die Entwicklung der Volksschule im 19. Jahrhundert.

1. Überblick über die Entwicklung der deutschen Volksschule im 19. Jahrhundert.

a. **Das Aufblühen des deutschen Volksschulwesens im Anfang des 19. Jahrhunderts.** Welch einen gewaltigen Einfluss Pestalozzi auf das Schulwesen in der *Schweiz* und in *Deutschland* ausübte, wurde schon in der Darstellung seiner pädagogischen Wirksamkeit gezeigt. Nach seinen Grundsätzen vollzog sich nun vom Beginn des neuen Jahrhunderts an allmählich eine vollständige Umgestaltung des Volksschulwesens.[2] Hiezu war der Boden durch die *Aufklärung* des 18. Jahrhunderts mit ihrem mächtigen Drange nach vernunftgemässer Menschenbildung, sowie durch das Aufblühen der Wissenschaft und der klassischen Litteratur wohl vorbereitet. Zudem erhob sich das erstarkte nationale Gefühl im deutschen Volke gegen die Fremdherrschaft unter Napoleon, und die führenden Geister erkannten als das sicherste Mittel zur äussern und innern Befreiung vom fremden Joche eine echt *nationale Erziehung.*

Vor allem waren in *Preussen* patriotische Männer, wie *Fichte Schleiermacher, Arndt* und *Jahn,* für eine neue deutsche Volks-

---

[1] Die weitern Ausführungen der Schulverfassung müssen wir hier übergehen. Diese hat übrigens, wie Dörpfeld selbst klagte, wenig Zustimmung gefunden.

[2] Die Entwicklung der *schweizerischen* Volksschule wird im Anhange besprochen, weshalb wir uns hier auf die Geschichte der Volksschule in Deutschland beschränken.

bildung thätig und fanden beim Minister *von Stein* und beim *König* und der *Königin* williges Gehör.[1]

Die übrigen deutschen Staaten eiferten Preussen nach, und es entstand unter den Regierungen ein förmlicher Wetteifer zur Hebung der Volksschule. Die *Schulzeit* wurde verlängert und der *Schulzwang* allgemein durchgeführt.[2] Man baute *neue Schulhäuser*, erweiterte die *Lehrpläne*, verfasste zweckmässigere *Schulbücher* und verbesserte hie und da auch die *Stellung der Lehrer*. Namentlich aber wurde mit Eifer für die *Heranbildung tüchtigerer Lehrer* gesorgt. Zu diesem Zwecke wurden viele *neue Seminare* mit 2—3 Jahreskursen errichtet und solche, die bisher mit andern Schulen verbunden waren, zu selbständigen Anstalten erhoben. Ausserdem suchte man durch kürzere Kurse für genügende Lehrkräfte zu sorgen oder den schon im Amte stehenden Lehrern ebenfalls eine bessere Bildung zu verschaffen.

Nach dem Befreiungskriege bis um das Jahr 1840 nahm das Schulwesen in Deutschland einen allgemeinen Aufschwung. Vorzügliche Schulmänner, wie *Overberg, Dinter, Graser, Stephani, Harnisch, Diesterweg* und viele andere, vermochten durch ihre begeisterte Arbeit für die Hebung der Volksschule auch die Lehrer mit Begeisterung für ihren Beruf zu erfüllen.[3]

---

[1] König *Friedrich Wilhelm III* (1797—1840) und Königin *Luise*.

[2] In den fortgeschrittenen Staaten wurde die *Schulpflicht* auf 8, in andern auf 7 oder 6 Jahre ausgedehnt.

[3] Als hervorragende Schulmänner jener Zeit mögen ausser den schon früher erwähnten noch folgende genannt werden:

a) Bernhard Christoph *Ludwig Natorp* (1774—1846) wurde schon als Student der Theologie von Niemeyer für das Lehramt angeregt. Nachdem er als Lehrer, Geistlicher und pädagogischer Schriftsteller an verschiedenen Orten mit gutem Erfolg gewirkt hatte, wurde er 1809 als Schulrat nach *Potsdam* berufen, wo er bis 1816 das Schulwesen und die Lehrerbildung eifrig förderte. Nachher war er als Oberkonsistorial- und Schulrat in *Münster* 30 Jahre lang (1816—1846) bis zu seinem Tode unermüdlich für die Hebung des Schulwesens thätig. Natorp verschaffte den Grundsätzen Pestalozzis Eingang, nahm aber das Gute auch von Rochow und andern Pädagogen bereitwilligst an. Seine bedeutendste Schrift ist der *„Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde“*.

b) Karl Christoph *Zerrenner* (1780—1852), ein Theologe, war von 1802 an Lehrer und Prediger in *Magdeburg* und von 1816 an Konsistorial- und Schulrat und Seminardirektor daselbst und erwarb sich in diesen Stellungen, sowie durch seine pädagogischen Schriften grosse Verdienste um die Hebung

Mit Lust und Eifer arbeiteten die Lehrer privatim und in Konferenzen und freien Vereinen an ihrer Fortbildung und für die Schule, trotzdem ihre ökonomische Stellung meist noch sehr misslich war. Erst jetzt entstand ein eigentlicher *Volksschullehrerstand,* der sich seiner Stellung und Aufgabe bewusst wurde.

Im gesamten Unterrichte gelangten die pestalozzischen Grundsätze der naturgemässen Ausbildung aller Anlagen, des lückenlosen Fortschreitens und der Anschaulichkeit, kurz einer geistbildenden Methode gegenüber dem frühern Unterrichtsmechanismus immer mehr zur Herrschaft. Die Schule sollte nicht mehr eine blosse Lernanstalt, sondern eine wahre Bildungsstätte sein und

---

des Schulwesens. Nachdem er im Auftrage der Regierung in Holstein die „wechselseitige Schuleinrichtung“ studiert hatte, führte er diese auch in Magdeburg ein und empfahl sie in einer Schrift, während Diesterweg dieselbe bekämpfte. Von Natorps sonstigen Schriften ist zu nennen das *„Methodenbuch für Volksschullehrer“.*

c) Christian Heinrich Zeller (1777—1860), Bruder des Pestalozzianers Karl August Zeller, gab das schon begonnene Rechtsstudium auf, um sich der Erziehung zu widmen. Nachdem er an einer Erziehungsanstalt in *St. Gallen* und längere Zeit als Schuldirektor und Schulinspektor in *Zofingen* (Kanton Aargau) gewirkt hatte, übernahm er 1820 die Leitung der neu gegründeten Waisenanstalt in *Beuggen*, mit der auch eine Lehrerbildungsanstalt verbunden wurde. Hier wirkte Zeller im Geiste des positiven Christentums mit grossem Segen und mit solchem Erfolge, dass seine Anstalt Tausende von Besuchern aus allen Ländern Europas und selbst aus fremden Weltteilen erhielt. Seine pädagogischen Ansichten finden sich in seiner Schrift: *„Lehren der Erfahrung* für christliche Land- und Armenschullehrer.“ Ihm folgte in der Leitung der Anstalt sein Sohn *Reinhard Zeller.*

d) Lorenz Kellner (1811—1892), einer der bedeutendsten katholischen Schulmänner, war der Sohn eines für Pestalozzi begeisterten Lehrers und wurde selbst Volksschullehrer, sodann, als sein Vater Seminardirektor in *Heiligenstadt* geworden war, Seminarlehrer daselbst, 1848 Schulrat in *Marienwerder* (Westpreussen) und endlich Schulrat in *Trier,* wo er über 30 Jahre wirkte. Überall zeichnete er sich als vorzüglicher Lehrer und Schulbeamter aus und wurde von Katholiken und Protestanten hochgeschätzt. Grossen Erfolg hatte Kellner auch als Schriftsteller, besonders für den *deutschen Sprachunterricht.* Gegenüber der grammatischen Richtung von Becker und Wurst verfocht er die Ansicht, dass das *Lesebuch* den Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichts und die Grammatik nur Mittel zum richtigen Sprachgebrauch sein solle. In diesem Sinne führte sein *„Praktischer Lehrgang in der deutschen Sprache“* eine vollständige Umgestaltung des Sprachunterrichts herbei. Andere bedeutende Werke Kellners sind: *„Pädagogik der Volksschule in Aphorismen“*, und: *„Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“.*

der Unterricht nicht totes Wissen, sondern *geistige Kraft* erzeugen. „*Kraftbildung*" wurde daher das Losungswort. Freilich gab es anfangs auch „Pestalozzianer", die in ihrem Eifer gegen das mechanische Lernen der „alten Schule" einseitig auf formale Bildung und daher zu wenig auf Aneignung der für das Leben erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten hinarbeiteten. Aber diese Einseitigkeit wurde bald überwunden, indem die bedeutendsten Anhänger Pestalozzis neben der geistbildenden Methode ebenso entschieden die Forderungen einer praktischen und kulturgemässen Bildung berücksichtigten.

Mit dem geistbildenden, erziehenden Unterrichte und der bessern Lehrerbildung zog auch eine *humanere Zucht* in die Schulen ein.[1]

b. **Die Reaktion auf dem Gebiete der Schule.** Allein nach jener Zeit begeisterten Schaffens für die Hebung der Volksschule und der Lehrerbildung begann um 1840 eine Periode der Reaktion, wie auf politischem Gebiete, so auch im Schulwesen.[2] An allen Schäden des Volkslebens sollte die Schule schuld sein. Namentlich warf man ihr vor, sie untergrabe den Gehorsam gegen die Obrigkeit, die Achtung vor der Kirche und die Grundlagen der Frömmigkeit. Von einer erweiterten Volks- und Lehrerbildung fürchtete man den Umsturz der staatlichen und kirchlichen Ordnung. Darum suchten die Regierungen und die kirchlichen Kreise vereint den Volksschulunterricht wieder in die Geleise der alten Schule zurückzuführen und die Lehrerbildung auf das bescheidenste Mass zu beschränken.

In *Preussen,* das in der frühern Periode für den pädagogischen Fortschritt so Grosses geleistet hatte, gewann nun für einige Zeit die Reaktion die Oberhand. Die Forderungen der Lehrer, die in der Revolutionszeit von 1848 die Erhebung der Schule zur Staatsanstalt, die Befreiung von der geistlichen Schulaufsicht, eine höhere Lehrerbildung und eine bessere Stellung der Lehrer verlangt hatten, blieben vollständig unberücksichtigt, und die rückläufigen Bestrebungen im Schulwesen erhielten durch *die drei*

---

[1] Für eine solche wirkten Pestalozzi und seine Schüler, Stephani, Diesterweg u. v. A.

[2] In Preussen mit dem Regierungsantritt *Friedrich Wilhelms IV.*

preussischen Regulative eine gesetzliche Grundlage.[1] Diese Verordnungen beziehen sich auf den *Seminarunterricht,* die *Präparandenbildung* und die *Volksschule.* Sie legten im Unterrichte das Hauptgewicht auf die sichere Aneignung eines umfangreichen religiösen Memorierstoffes und setzten in den übrigen Fächern die Unterrichtsziele herab; vom Seminarunterricht wurde sogar „die sogenannte klassische Litteratur“ ausdrücklich ausgeschlossen. Namentlich in der Lehrerbildung gelangte nun der Geist der Regulative zur Herrschaft. Die andern deutschen Regierungen trafen ähnliche Verfügungen.

c. **Die neueste Entwicklung der Volksschule.** Gleich nach Erlass der Regulative machte sich in der Presse und im Volke auch eine starke Opposition gegen dieselben geltend, und in verschiedenen Petitionen wurde ihre Aufhebung verlangt. Zu den schärfsten Gegnern der Regulative gehörte *Diesterweg.* Schon nach wenigen Jahren sah sich die Regierung genötigt, einzelne Bestimmungen der Regulative wieder aufzuheben, und in den Sechzigerjahren vollzog sich in Deutschland, von einzelnen kleinen Staaten, wie Gotha, ausgehend, ein allgemeiner Umschwung zu Gunsten des Fortschritts.

Nach dem deutsch-französischen Kriege wurden die Regulative durch die *„allgemeinen Bestimmungen“* ersetzt, durch welche der preussischen Volksschule und Lehrerbildung eine neue Grundlage zu gedeihlicher Fortentwicklung gegeben wurde.[2] Seit dieser Zeit nahm denn auch das deutsche Schulwesen einen neuen Aufschwung. Die *Lehrpläne* der Volksschule und der Seminare wurden bereichert, die *Lehrmethoden* verbessert, gute *Lehr- und Veranschaulichungsmittel* hergestellt und die *Seminarkurse* in den fortgeschrittensten Staaten, wie Sachsen, bis auf 6 Jahre verlängert.

Ihren *Ausbau* zur Befriedigung höherer Bildungsbedürfnisse erhielt die Volksschule durch die *höheren Bürger- und Töchterschulen,* durch *Sekundar- und Realschulen* oder durch *Ergänzungs- und Fortbildungsschulen.*

---

[1] Die Regulative wurden 1854 durch den Minister *von Raumer* erlassen; ihr Verfasser war Geheimrat *Stiehl,* früher Seminardirektor in Neuwied.

[2] Erlassen wurden die „Allgemeinen Bestimmungen“ 1872 durch den Minister *Falk,* verfasst von Geh. Oberregierungsrat Dr. *Schneider,* früher Seminardirektor in Berlin.

Auch die *Einrichtungen* der Schule wurden nach allen Seiten hin verbessert. Man sorgte für *gute Schulzimmer* und eine *rationelle Bestuhlung,* für *Turn- und Spielplätze* mit den erforderlichen Geräten, für *Schulbäder*, *Kinderhorte* und *Ferienkolonien.*[1]

2. Der Volksschulunterricht in den einzelnen Fächern.

Mit der allgemeinen Entwicklung der Volksschule bildeten sich auch die einzelnen Zweige ihres Unterrichtes aus. Zu den frühern Fächern: *Religion*, *Lesen*, *Schreiben*, *Rechnen* und *Singen* kamen allmählich folgende neue Fächer: der *Anschauungsunterricht*, die *Realien,* das *Turnen,* das *Zeichnen* und *weibliche Handarbeiten.* Die Lehrfächer wurden aber nicht nur vermehrt, sondern teilweise auch gründlich umgestaltet. Wir beschränken uns im folgenden auf die Mitteilung der wichtigsten Veränderungen.

a. Der **Religionsunterricht** gründete sich immer mehr auf die *biblische Geschichte,* für welche daher auch viele Lehrmittel verfasst wurden, und als der höchste Zweck dieses Unterrichts erschien nicht mehr die gedächtnismässige Aneignung des Lehrstoffes, sondern die Bildung einer reinen religiös-sittlichen Gesinnung.

b. Mit dem **Anschauungsunterrichte** wurden von jeher auch sprachliche Übungen verbunden, doch so, dass bald der sachliche, bald der sprachliche Zweck mehr betont oder dann eine innige Verbindung des ersten Sach- und Sprachunterrichts erstrebt wurde. In der Ziller'schen Schule wird er als „Heimat-“ oder „Naturkunde“ an den „Gesinnungsunterricht“ angeschlossen.

c. Im ersten **Leseunterricht** wurde die alte *Buchstabiermethode* allmählich durch das *Lautieren* und das *Schreiblesen* verdrängt.[2] Dem reinen Schreibleseunterricht mit seinen vielen sinnlosen Silben trat die *Normalwörtermethode* gegenüber.[3] Diese ermöglicht

[1] Der Begründer der Ferienkolonien ist Pfarrer *Bion* in Zürich.

[2] Das *Lautieren* fand durch *Stephani* und das *Schreiblesen* durch *Graser* allgemeine Verbreitung.

[3] Die sog. *analystische* Methode wurde durch den Franzosen Joseph *Jacotot* (1770—1840), Professor in Paris, später in Löwen, begründet. Er veröffentlichte ein Aufsehen erregendes Werk: „Universalunterricht“ (Enseignement universel), worin er erstens die der Erfahrung widersprechende Behauptung aufstellte, alle Menschen haben von Natur gleiche Anlagen und können daher durch eine entsprechende Erziehung auch zu gleichen Leistungen gebracht werden, und zweitens eine strenge Konzentration des Unterrichts durchführte, indem er als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts den *Sprachunterricht* hin-

durch ihren konkreten Lehrstoff und durch die beigefügten Abbildungen eine Verbindung des Anschauungs- und des Sprachunterrichts. Beide Methoden, der Schreibleseunterricht und die Normalwörtermethode, haben seither viele Umgestaltungen erfahren, und in vielen Fibeln finden sich jetzt beide vereinigt.

d. Im **Sprachunterricht** gewann einige Zeit die grammatisierende Richtung die Oberhand, indem man die Grammatik als eine „angewandte Logik" betrachtete und glaubte, durch sie könne man die Schüler zum logischen Denken und zum richtigen Gebrauch der Sprache führen. Allein das gewünschte Ziel konnte auf diesem Wege nicht erreicht werden. [1]

Gegen diesen grammatisierenden Sprachunterricht trat die *anlehnende* Richtung auf, welche den gesamten Sprachunterricht an das *Lesebuch* anlehnen und die grammatischen Belehrungen auf das für den Gebrauch der Sprache Notwendige beschränken wollte. Im Lesebuch sollten vor allem solche Stücke Aufnahme finden, die auf das Gemüt einwirken und das *ästhetische Gefühl* bilden. Daher wurde verlangt, dass auch der Poesie schon in der Volksschule eine Stätte eingeräumt werde. Nach diesen Methodikern soll die Sprache hauptsächlich durch die *Sprachübung* erlernt

---

stellte. Beim Lesenlernen ging er gleich von einem *ganzen Buche,* von Fénelons Telemach, aus. Die Schüler sollten Satz um Satz lesen lernen, dann jeden Satz in seine Wörter und diese in Laute zerlegen und mit dem Lesen auch das Schreiben verbinden. Vgl. über Jacotot: *Lindner,* Pädagogische Klassiker, 10. Band.

Jacotots Schriften wurden auch ins Deutsche übersetzt, und *Karl Seltzsam,* Lehrer in Breslau, gab eine Schrift über die neue Methode heraus. Fortgebildet wurde diese Methode durch den Schulrat *Graffunder* in Erfurt, der beim Lesen und Schreiben von einem *„Normalsatz"* ausging. Aber da auch dieser für die Anfänger noch zu schwierig war, so schlossen *Krämer* und andere Lehrer in Leipzig den ersten Anschauungs-, Schreib- und Leseunterricht an sog. *„Normalwörter"* an, und die erste nach der *„Normalwörtermethode"* bearbeitete Fibel wurde von dem Bürgerschuldirektor *Vogel* in Leipzig unter dem Titel: *„Des Kindes erstes Schulbuch"* (1843) herausgegeben. Hierauf wurde die Normalwörtermethode durch zahlreiche Fibeln und Anleitungen verbreitet. Unter diesen ist die Schrift von *Kehr* und *Schlimbach „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr"* (1866) hervorzuheben.

[1] Diese Richtung, welche etwa 1835—1845 in ihrer höchsten Blüte stand, wurde in den Zwanzigerjahren durch *K. Ferd. Becker* begründet und durch *Raimund Jakob Wurst* (1800—1845), der die berühmte *„Sprachdenklehre"* verfasste, in die Volksschule eingeführt.

werden.[1] Einige verwerfen den grammatischen Unterricht vollständig.

Von grosser Bedeutung für den Sprachunterricht waren die *Lesebücher*, welche im Laufe dieses Jahrhunderts allgemein eingeführt wurden, während früher Bibel, Katechismus und Gesangbuch zu Leseübungen benützt worden waren. Die Lesebücher wurden aber nach verschiedenen Grundsätzen verfasst. Bald sollte das Lesebuch vorzüglich religiösen und sittlichen oder gemeinnützigen Belehrungen dienen, bald trat der sprachliche oder der nationale Zweck in den Vordergrund. Immer mehr brach sich aber die Ansicht Bahn, dass das Lesebuch die schönsten, besten Erzeugnisse der nationalen Litteratur in Prosa und Poesie, soweit sie dem Verständnisse der Kinder zugänglich sind, in einer der jeweiligen Entwicklungsstufe der Schüler entsprechenden, mustergültigen sprachlichen Form darbieten solle.

e. Auch im **Rechnen** und in der **Raumlehre** führte *Pestalozzi* an Stelle des frühern mechanischen Formalismus einen geistbildenden Unterricht ein, indem er von der *Anschauung* ausging, die Kinder zum *denkenden* Rechnen anleitete und sie namentlich auch im *Kopfrechnen* übte. Seine Anhänger bildeten die Methode nach diesen Grundsätzen weiter aus.[2] Freilich trat anfangs das Denkrechnen mit *reinen Zahlen* auf Kosten des angewandten Rechnens zu sehr in den Vordergrund. Daher verlangten spätere Methodiker, dass die Schüler auch zur Fertigkeit in der denkenden Auflösung der *im praktischen Leben vorkommenden bürgerlichen Rechnungen* geführt werden sollen.[3]

Für den ersten Rechenunterricht hat die *monographische* Zahlenbehandlung, die im elementaren Rechnen die vier Species nicht mehr getrennt nach einander auftreten lässt, sondern jede Zahl allseitig nach allen Grundrechnungsarten behandelt, eine weite Verbreitung gefunden.[4]

---

[1] Der Begründer dieser Methode ist *Lorenz Kellner*, und weitere Vertreter derselben waren Friedrich *Otto* (1806—1876), Rektor der Bürgerschule zu Mülhausen in Thüringen, welcher seine Grundsätze in der Schrift: „*Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln,*“ niederlegte; *Morf* in seiner Schrift: „*Der Sprachunterricht in der Volksschule*“; *Kehr* u. a.

[2] Namentlich *Krüsi, Joseph Schmid* und *Tillich*.

[3] So *Harnisch, Diesterweg, Hentschel* u. a.

[4] Es ist dies die sog. *Grube'sche Methode,* weil *A. W. Grube* sie in seinem *Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule* begründete.

f. Die **Geographie,** welche bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts nur in der Mitteilung einiger „gemeinnütziger Kenntnisse“ bestand, wurde durch *Ritter*[1] vollständig umgestaltet, indem er die physikalische Geographie zur Grundlage machte und die Beziehungen zwischen den einzelnen geographischen Verhältnissen, wie Bodengestaltung, Klima, Pflanzenwuchs, Tierwelt und den Bewohnern mit ihren Beschäftigungen, Sitten und Gewohnheiten u. s. w., hervorhob. Diese Anschauungen drangen allmählich auch in die Volksschule ein.

Was den *Lehrgang* in der Geographie betrifft, so gingen Rousseau, Pestalozzi und seine Schüler von der nächsten Umgebung des Kindes („Heimatkunde“) aus und schritten dann zur weitern Heimat und zu den andern Ländern bis zu den fremden Weltteilen fort;[2] dieser Lehrgang wird in der Volksschule nun allgemein befolgt. Im Lehrverfahren hat die *konstruktive, zeichnende* Methode, die das Kartenbild vor den Augen und unter Mitwirkung der Schüler entstehen lässt, viele Anhänger gewonnen.

Grosses Gewicht legt die neuere Geographie auf die *Veranschaulichung* durch gute Karten, Bilder, Relief, Darstellungen in Thon oder Sand, sowie durch *Vergleichung* des Entfernten mit dem den Schülern Bekannten, z. B. hinsichtlich der Höhen, der Entfernungen, der Bodengestaltung und anderer geographischer Verhältnisse.

g. Für die **Geschichte** wurden verschiedene Lehrgänge aufgestellt: Die meisten Methodiker folgen dem *chronologischen* Gang der Geschichte, in Verbindung mit der *biographischen* Behandlungsweise, während andere die *rückschreitende* Betrachtung der Geschichte vorziehen. Manche wollen die Geschichte an die Geographie anlehnen, während die Zillersche Schule die Geographie an den „Gesinnungsunterricht“, insbesondere an die Geschichte anschliesst.

h. In der **Naturkunde** gelangten die pestalozzischen Grundsätze ebenfalls zur Herrschaft, indem man die Schüler zur selbstthätigen

[1] *Karl Ritter* (1779—1859), ein Schüler Salzmanns und Gutsmuths in Schnepfenthal und später ein Verehrer Pestalozzis, wirkte als Professor an der Universität Berlin.

[2] So *Henning* in seinem *„Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie“*.

Betrachtung der einzelnen Dinge anleitete und auf diesem Wege zur Erkenntnis der Arten und Gattungen führte. [1] In neuerer Zeit wurde von namhaften Methodikern die Betrachtung der Dinge nach *„Lebensgemeinschaften"* durchgeführt. [2] Allgemein werden gegenüber der frühern weitgehenden Beschreibung der äussern Formen (Morphologie) und Systematik jetzt die Beziehungen zwischen Körperbau und *Lebensweise* der Pflanzen und Tiere und ihre Bedeutung im Haushalt der Natur und im Menschenleben mehr berücksichtigt (biologische Betrachtungsweise).

i. Den **Gesang** suchten Pestalozzi und seine Anhänger dadurch der allseitigen Geistesbildung dienstbar zu machen, dass sie an Stelle des blossen Vor- und Nachsingens ein bewusstes, selbständiges Singen verlangten und daher das Liedersingen durch melodische und rhythmische Übungen vorbereiteten. [3] Diese Übungen waren anfangs von dem Liedersingen getrennt und wurden in weitgehendem Masse betrieben, später aber zu gunsten des Liedersingens auf das Notwendigste beschränkt. [4] Die neuern Methodiker stellten eine organische Verbindung zwischen den Übungen und den zu erlernenden Liedern her.

k. Das *Zeichnen*, welches schon die Philanthropisten in ihren Anstalten einführten, wurde erst durch die pestalozzische Schule in elementarer Weise ausgebildet. [5] Im Laufe des 19. Jahrhunderts fand es auch in den Volksschulen Eingang. Aber auch in diesem Fache wurden sehr verschiedene Methoden angewandt. Bald zeichnete man nach *Vorlagen und Wandtafelzeichnungen,* bald nach *Gegenständen der Natur* oder nach *Modellen*, und vielfach vereinigte man *beides mit einander*. Einige Zeit hielten manche das *stigmographische* Zeichnen für die untern Stufen als besonders geeignet, während jetzt diese Methode wenig Anklang mehr findet. In neuerer Zeit wird neben dem systematischen Zeichnen zur

---

[1] Ein grosses Verdienst um die Naturkunde erwarb sich *August Lüben* (siehe bei Harnisch) durch seine *„Anweisung zum Unterricht in der Naturgeschichte"* und andere Schriften.

[2] Vgl. *Fr. Junge: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft"*.

[3] Zu den ersten, welche die Grundsätze Pestalozzis in der Gesangsmethodik durchführten, gehörten *Buss, Pfeiffer* und *Nägeli* (siehe bei Pestalozzi).

[4] Namentlich von *Ernst Hentschel,* Musikdirektor und Seminarlehrer in Weissenfels zur Zeit, da Harnisch das dortige Seminar leitete.

[5] Namentlich durch *Buss, Jos. Schmid* und *Joh. Ramsauer.*

Unterstützung des Sachunterrichts auch das *skizzierende* (oder „malende“) Zeichnen betrieben.

l. Das **Turnen** gehört zu den jüngsten Fächern der Volksschule. Zwar verlangten schon *Luther* und *Zwingli* und später namentlich *Montaigne*, *Locke* und *Rousseau* körperliche Übungen für die Jugend. Aber erst die *Philanthropisten* und *Pestalozzi* führten die Gymnastik in ihren Instituten ein. Namentlich hat *Gutsmuths* in Schnepfenthal das Turnen gefördert, indem er mit den Zöglingen eifrig gymnastische Übungen und Spiele machte und auch durch Schriften für die Verbreitung der Gymnastik thätig war. [1]

Der eigentliche Begründer des deutschen Turnens ist der „Turnvater“ *Jahn.* [2] Er betrachtete das Turnen als Mittel zur Stärkung der physischen und geistigen Volkskraft. Zuerst zog er als Lehrer des Plamannschen Instituts an den schulfreien Nachmittagen mit den Schülern auf die *Hasenheide* bei Berlin, wo er allerlei Leibesübungen mit ihnen machte. Dann sammelten sich auch andere Knaben und Jünglinge um ihn, und es entstand ein *Turnverein,* in welchem die Turnkunst nun förmlich ausgebildet wurde. Durch seinen glühenden Eifer wusste Jahn unter Jünglingen und Männern eine allgemeine Begeisterung für das Turnen zu wecken. In kurzer Zeit bildeten sich viele Turnvereine, und die Turner gehörten zu den begeisterten Kämpfern für die Befreiung Deutschlands von der napoleonischen Herrschaft.

Bald aber wurden die Turner als „Demagogen“ verdächtigt, und Jahn, der sich scharf gegen die Unterdrückung der Freiheit

---

[1] Weiteres über *Gutsmuths* findet sich bei Salzmann.

Auch *Vieth*, Lehrer am Philanthropin zu Dessau und später Direktor der Schulen der Stadt Dessau, war ein eifriger Förderer der Gymnastik.

[2] *Friedrich Ludwig Jahn* (1778—1852), ein von begeisterter Liebe zu Deutschland und glühendem Hass gegen die Franzosenherrschaft erfüllter Mann, hat ein äusserst bewegtes Leben geführt und in Wort und Schrift für „deutsches Volkstum“ gekämpft. Für das Turnen fing er 1810 zu wirken an, und 1816 erschien sein „*Turnbuch*“. Zu seinen begeisterten Jüngern in der Turnkunst gehörten Friedrich *Friesen* und Ernst *Eiselen*. Der letztere erfand verschiedene Turngeräte und förderte das Geräteturnen.

Jahn kam 1819 in Gefangenschaft und musste eine Zeit lang sogar Ketten tragen. Auch nach seiner Freilassung blieb er viele Jahre unter polizeilicher Aufsicht und erhielt die volle Freiheit erst 1840 wieder. 1848 war er auch Abgeordneter der deutschen Nationalversammlung in Frankfurt.

aussprach, lange Zeit gefangen gehalten, weil er „die höchst gefährliche Lehre von der Einheit Deutschlands aufgebracht.“ In mehreren deutschen Staaten wurde das Turnen verboten. Später aber hoben die Regierungen dieses Verbot wieder auf, und seit der Mitte des 19. Jahrhunderts nahm das Turnen einen grossen Aufschwung. An manchen Orten wird auch das „*schwedische*“ Turnen betrieben.

Das *schulgemässe* Turnen wurde durch *Spiess* begründet, indem er neben dem Geräteturnen auch Frei- und Ordnungsübungen in streng methodischer Stufenfolge durchführte und das Turnen zu einem eigentlichen *Schulfache* machte.[1] Gleich den andern Fächern wurde nun auch das Turnen auf den Stundenplan aufgenommen und klassenweise und regelmässig betrieben. Auch die Mädchen sollten nicht davon ausgeschlossen sein. Spiess führte auch den *Reigen* ein.

Allmählich bürgerte sich auf der von Spiess gelegten Grundlage das Turnen in den Schulen ein. Später suchte man in das allzugeregelte Spiess'sche Turnen mehr Bewegung und Leben zu bringen und damit in der Jugend auch grössere Lust am Turnen zu wecken.

Neben dem geregelten Turnen sorgt man jetzt an vielen Orten auch durch freie Spiele, Baden und Schwimmen, Schlittschuhlaufen und andere Leibesübungen reichlich für eine gesunde, körperliche Entwicklung der Jugend.

* * *

So ist die Volksschule bestrebt, Körper und Geist der Jugend harmonisch auszubilden und ihre schöne Aufgabe, ein körperlich, intellektuell und sittlich tüchtiges Geschlecht zu erziehen, immer vollkommener zu erfüllen.

---

[1] *Adolf Spiess* (1810—1858) war in den Dreissigerjahren Lehrer in *Burgdorf* und erteilte damals auch den Turnunterricht im bernischen *Seminar zu Münchenbuchsee*. Von 1844 an wirkte er in *Basel* und von 1848 an in *Darmstadt*. Er schrieb die „*Lehre von der Turnkunst*“ und das „*Turnbuch für Schulen*“. Einer seiner bedeutendsten Schüler war der Berner „Turnvater“ Joh. *Niggeler*, dessen „*Turnschule für Knaben und Mädchen*“ eine weite Verbreitung fand.

3. Die Hilfsschulen- und Anstalten. Fröbel und die Kindergärten.

Der von Pestalozzi ausgehende Geist helfender, rettender Liebe nahm sich auch der *geistig oder körperlich abnormalen Kinder* an, indem *Armen- und Erziehungsanstalten,*[1] *Blinden- und Taubstummeninstitute,*[2] sowie Anstalten für *Blöd- und Schwachsinnige*[3] errichtet wurden. Der Erziehung im vorschulpflichtigen Alter kamen die *Kinderbewahranstalten*[4] und die *Kindergärten* zu Hilfe.

Als *Begründer der Kindergärten* verdient **Fröbel** einen besondern Platz in der Geschichte der Erziehung.

Seine Kindheit verlebte Fröbel in einer der schönsten Gegenden Thüringens. Da seine Mutter ihm schon in seinem ersten Lebensjahre durch den Tod entrissen wurde und der Vater als Pfarrer einer grossen Gemeinde wenig Zeit fand, sich mit dem Knaben zu beschäftigen, so blieb dieser viel sich selbst überlassen und weilte besonders gerne in der herrlichen Natur. Dadurch pflanzte sich ihm frühe die *Liebe zur Natur* ein, welche er sein Leben lang bewahrte. Im übrigen gestaltete sich seine frühere Kindheit unter der Aufsicht von Dienstboten, ältern Geschwistern und einer ihm nicht freundlich gesinnten Stiefmutter ziemlich freudlos, und seine ersten Schulkenntnisse musste er in der dürftigen Mädchenschule des Dorfes suchen.[5]

---

[1] *Pestalozzi, Fellenberg* und *Wehrli* zu Hofwyl, *Zeller* in Benggen, *Wichern* im „Rauhen Haus“ zu *Hamburg.*

[2] *Wessenberg, Graser* u. a.

[3] Dr. *Guggenbühl* auf dem Abendberg bei Interlaken u. A.

[4] Pfarrer *Oberlin* in Steinsthal.

[5] *Friedrich Fröbel* (sein vollständiger Name ist Friedrich August Wilhelm F.) lebte von 1782—1852. Er wurde zu Oberweissbach bei Rudolstadt geboren. Als er 11 Jahre alt war, kam er zu seinem Oheim, dem Superintendenten Hofmann von Stadt-Ilm und konnte hier die Bürgerschule besuchen. 1805 lernte er Dr. Gruner kennen und wurde *Lehrer der Musterschule in Frankfurt.* Von 1808—1810 war er *bei Pestalozzi in Iferten.* 1817 gründete er die Erziehungsanstalt in *Keilhau* und 1831 diejenige auf Schloss *Wartensee* und verlegte diese 1833 nach *Willisau.* 1834 und 1835 leitete er im Auftrage der Berner Regierung im Schlosse zu *Burgdorf* Wiederholungskurse für je etwa 70 Lehrer. Diese Kurse dauerten jeweilen 15 Wochen. 1836 kehrte Fröbel nach Deutschland zurück.

Besser konnten sich seine geistigen Fähigkeiten entwickeln, als er bei einem Oheim in der Stadt Aufnahme fand und dort die Bürgerschule besuchte. Nach beendigter Schulzeit trat er bei einem Förster in die Lehre. Dann erwachte der Trieb nach wissenschaftlichen Studien in ihm; er studierte besonders Naturwissenschaften und Mathematik, musste aber wegen Mangel an ausreichenden Hilfsmitteln seine Studien vor ihrem Abschlusse abbrechen. Nachdem er sich in verschiedenen Stellungen, wie z. B. als Privatsekretär, beschäftigt hatte, ohne darin Befriedigung zu finden, lernte er *Dr. Gruner*, den vorzüglichen Direktor der Musterschule in *Frankfurt*, kennen.

Damit trat ein Wendepunkt in Fröbels Leben ein, indem er dem Erzieherberufe zugeführt wurde, in welchem er seinen wahren Lebensberuf erkannte und fortan freudig wirkte. Denn als Dr. Gruner, die eigentümliche Begabung Fröbels für den Lehrerberuf erkennend, zu ihm sprach: „Sie müssen Schulmeister werden“, fühlte er, dass der Lehrerberuf in der That seiner Natur am besten entspreche. Sogleich trat er als Lehrer in die Musterschule ein.

Da an dieser Anstalt nach Pestalozzis Grundsätzen unterrichtet wurde, regte sich in Fröbel bald das Verlangen, Pestalozzi und seine Methode recht kennen zu lernen. Freudig ergriff er daher die sich ihm darbietende Gelegenheit, nach *Iferten* zu gehen, indem er zwei Knaben einer vornehmen Familie als Erzieher dorthin begleitete. In Iferten blieb er zwei Jahre in täglichem Verkehr mit Pestalozzi und seiner Anstalt. Denn obwohl er mit seinen Zöglingen ausserhalb des Instituts wohnte, nahmen sie doch am Unterricht und an den Mahlzeiten der Anstalt teil. Fröbel war daselbst, wie viele andere, Lernender und Lehrender zugleich und vertiefte sich ganz in die pestalozzischen Erziehungsgrundsätze, deren eifriger Anhänger er lebenslänglich blieb.

Nach Deutschland zurückgekehrt, setzte er seine Studien namentlich in den Naturwissenschaften und in den Sprachen fort und wirkte in Berlin zugleich als Lehrer an dem in Pestalozzis Geist geleiteten Institut Plamanns. Den Befreiungskrieg gegen Napoleon machte er als „Lützower“ mit.

Um seine Ideen über die wahre Menschen-Erziehung zu verwirklichen, verzichtete Fröbel auf eine vorteilhafte Anstellung und gründete, unterstützt von seinen Freunden *Middendorf* und *Langethal*, im Dorfe *Keilhau* bei Rudolstadt eine Erziehungsan-

stalt, um hier Knaben durch naturgemässe Entwicklung nach Pestalozzis Grundsätzen zu wahrer Humanität zu erziehen. Unter den für wahre Menschenbildung begeisterten Lehrern gelangte das Institut zu schöner Blüte, fing aber zur Zeit der „Demagogenriecherei“ an zu sinken. Denn da in dieser Anstalt ein freier, fröhlicher Geist herrschte und kriegerische Spiele und Turnübungen nach dem Vorbilde Jahns gemacht wurden, da zudem Fröbel in seinen Schriften von einer nationalen Erziehung sprach, so wurde das Institut als Pflanzstätte des Demagogentums verdächtigt, und die vornehmen Familien zogen ihre Söhne aus demselben zurück. Nur mit grosser Anstrengung gelang es einem am Institut wirkenden Lehrer, dasselbe zu erhalten und fortzuführen.[1]

Um diese Zeit machte Fröbel die Bekanntschaft des Komponisten Schnyder von Wartensee, der ihn bewog, auf seinem Schlosse zu *Wartensee* im Kanton Luzern eine Erziehungsanstalt zu gründen. Fröbel führte diesen Plan aus, verlegte aber die Anstalt wegen Platzmangel bald in das Städtchen *Willisau.*

Die Berner Regierung sandte zunächst einige junge Männer zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf in Fröbels Anstalt und berief dann Fröbel nach *Burgdorf,* um daselbst unter Mitwirkung anderer Männer Wiederholungskurse für Lehrer abzuhalten. Das Institut in Willisau wurde von den Freunden Fröbels noch einige Jahre fortgeführt, bis es den Verfolgungen der Geistlichkeit erlag. Fröbel wurde als Vorsteher des Waisenhauses in Burgdorf gewählt. Allein seine kränkliche Frau sehnte sich nach der Heimat, weshalb er nach Deutschland zurückkehrte.

Von nun an widmete er sich der Erziehung der im *vorschulpflichtigen Alter* stehenden Kinder und der Gründung und Verbreitung der *Kindergärten.* In dem schön gelegenen Städtchen *Blankenburg* unweit Rudolstadt eröffnete er 1840 den ersten *Kindergarten.* Dieser sollte zugleich zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen und zur Einführung und Verbreitung von Spielen in den Kindergärten dienen.

Um die Sache der Kindergärten zu fördern, hielt Fröbel in vielen deutschen Städten Vorträge und gab Anleitung zur Einrichtung und Führung der Kindergärten, wobei ihn seine Freunde und Gönner eifrig unterstützten. Zum gleichen Zwecke war er

[1] *J. A. Barop,* ein Neffe Middendorfs.

auch schriftstellerisch thätig und bearbeitete die „Spielgaben“ und „Spielmittel“ zur zweckmässigen Beschäftigung der Kinder. Das von ihm herausgegebene Sonntagsblatt trug das Motto: *„Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“*

Später arbeitete Fröbel hauptsächlich an der Ausbildung von *Kindergärtnerinnen.*[1] Kurz vor seinem Tode musste er noch den Schmerz erleben, dass durch den preussischen Kultusminister die Kindergärten wegen Atheismus (!) verboten wurden.[2] Dafür wurde ihm aber von zahlreichen Kinderfreunden die herzlichste Verehrung zu teil.

Fröbel glich in mancher Hinsicht seinem Lehrer Pestalozzi. Äusserlich hässlich, in ökonomischen Dingen unbeholfen und in seinen Schriften oft schwer verständlich, besass er ein Herz voll aufopfernder Liebe zu den Kindern und vermochte durch seine nie erlahmende Begeisterung für das Werk der Erziehung auch andere zu begeistern.

2. **Fröbels pädagogische Ansichten.** Hinsichtlich der allgemeinen Menschenbildung, für welche Fröbel während der drei ersten Jahrzehnte seiner pädagogischen Wirksamkeit arbeitete, folgte er im ganzen den Grundsätzen Pestalozzis.[3]

Selbständige Wege aber betrat er, wenn auch im Anschluss an pestalozzische Ideen, durch die Gründung der **Kindergärten.** Zwar gab es schon vor Fröbel Anstalten für Kinder im vorschulpflichtigen Alter, wie die *Bewahranstalten* und die *Kleinkinderschulen*, welche die Kinder in Obhut und Pflege nahmen oder sie schon zu unterrichten suchten. Fröbel aber stellte die Kindergärten grundsätzlich auf einen neuen Boden, was auch der neue Name „Kindergarten“ andeutet. Er verlangte eine dem Kindheitsalter entsprechende *Beschäftigung* der Kinder, damit der schon frühe rege *Thätigkeitstrieb* der Kinder in richtiger Weise befriedigt und ihre Kräfte *planmässig bethätigt* und *entwickelt* werden. Als eine angemessene Beschäftigung für die Kinder dieser Entwicklungsstufe betrachtete er aber nicht das schulmässige Lernen, sondern

[1] Er errichtete in dem Badeorte *Liebenstein* in Thüringen eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen, die er später in das nahe gelegene Schloss *Marienthal* verlegte und bis an sein Ende leitete.

[2] 1851 durch den Minister von Raumer.

[3] Seine Ansichten hierüber veröffentlichte er am ausführlichsten in seiner Schrift: *„Die Menschenerziehung“* (1826).

das **Spiel.** Fröbel erfand nun eine Menge „Spielgaben" d. h. Spiele und Beschäftigungsmittel, die er in streng systematischer, vielfach aber für die Kindesnatur in zu künstlicher und geregelter Weise ordnete. Auch zum Spiele im Freien und zur Übung der Körperkräfte soll der Kindergarten dienen und die Kinder auch zu geselligem Verkehr und geselligen Tugenden erziehen. Zur Pflege des kindlichen Gemütslebens gab Fröbel auch seine „Mutter- und Koselieder" heraus.

Die Kindergärten fanden viele Gegner, aber auch eifrige Verteidiger und begeisterte Förderer und gewannen trotz mancher gegen sie erhobener Bedenken namentlich in Städten und industriellen Dörfern eine immer weitere Verbreitung. [1]

Wie man aber auch über die Kindergärten urteilen mag, so verdient jedenfalls die bis zum Tode andauernde Hingabe Fröbels an seine Ideen unsere Bewunderung.

4. Einige Mitteilungen über das Volksschulwesen der andern grossen Staaten Europas.

a. **Das Volksschulwesen in Oesterreich.** Nach der ersten Blütezeit der österreichischen Volksschule unter Maria Theresia und Joseph II., trat in ihrer Entwicklung für lange Zeit ein Stillstand, ja sogar ein Rückschritt ein.

Eine durchgreifende Besserung erfolgte erst nach dem für Oesterreich unglücklichen Kriege von 1866. Damals brach sich die Einsicht Bahn, dass zur Kräftigung des Reiches vor allem die Hebung der Volksbildung notwendig sei. In dem vorzüglichen *Reichsvolksschulgesetz* erhielt das Volksschulwesen eine neue Grundlage zu einer gedeihlichen Entwicklung. [2] Dieses Gesetz dehnte die *Schulpflicht* auf 8 Jahre aus, *erweiterte den Lehrplan* nach den Bedürfnissen der neuen Zeit und *hob die Lehrerbildung* durch Verlängerung der Bildungszeit auf 4 Jahre und durch andere Verbesserungen. An Stelle der frühern geistlichen Schulaufsicht wurden *staatliche* Behörden zur Beaufsichtigung und Leitung der Schulen eingesetzt. Nun machte das Schulwesen rasche Fortschritte.

---

[1] Zu den eifrigen Förderern der Kindergärten gehörten u. a. *Diesterweg* und namentlich Frau von *Marenholtz-Bülow*.

Vgl. über Fröbel: *Lindner*, Pädagogische Klassiker, 11. und 12. Band.

[2] Das Reichsvolksschulgesetz wurde 1869 erlassen.

Es wurden viele neue Schulen und Lehrerbildungsanstalten errichtet, schöne Schulhäuser gebaut und mit Turnplätzen und Schulgärten versehen, Lehrer- und Schulbibliotheken gegründet und Fortbildungskurse abgehalten.

Als ein Vorzug der österreichischen Volksschule ist noch hervorzuheben, dass ihre Unterstufe eine gemeinsame Schule für alle Volksklassen und Stände bildet.

Das Reichsvolksschulgesetz wurde aber später in einigen wichtigen Bestimmungen zum Nachteile der Schule abgeändert, indem man z. B. hinsichtlich der Schulpflicht nach dem 6. Schuljahre grosse Erleichterungen gewährte und die Lehrziele herabsetzte. [1]

b. In **Frankreich** befand sich das Volksschulwesen bis 1870 in einem traurigen Zustande. Ein grosser Teil des Volkes blieb ohne Unterricht. Aber als nach den gewaltigen Erschütterungen von 1870/71 sich die Republik befestigt hatte, schuf sie ungefähr von 1880 an in wenigen Jahren auf vollständig neuer Grundlage eine Volksschule, die sich jetzt kühn neben die besten Volksschulen anderer Länder stellen darf. Ihre gesetzliche Grundlage erhielt die Volksschule Frankreichs durch ein die ganze Organisation des Volksschulwesens umfassendes *Schulgesetz*. [2] Dieses Gesetz führte die *allgemeine Schulpflicht* ein [3] und ordnete das Volksschulwesen in vorzüglicher Weise. Der Staat sorgt nicht nur für die *elementare Primarschule* während des schulpflichtigen Alters, sondern auch für die *höhere Primarschule* und für den *Kindergarten*, also für den gesamten Primarunterricht auf allen Stufen. In den 20 Jahren seit 1880 hat das französische Volksschulwesen einen erstaunlichen Aufschwung genommen. Bis in die entlegensten Dörfer haben sich die Schulen verbreitet; überall wurden zweckmässige Schulhäuser erbaut und mit den nötigen Einrichtungen versehen; die aufgestellten Lehrpläne und die eingeführten Lehrbücher sichern dem Unterrichte ein klar bestimmtes Ziel. Zur Heranbildung tüchtiger Lehrer und Lehrerinnen wurden viele Seminare („Normalschulen“) errichtet. Überdies bestehen in Frank-

---

[1] Dies geschah durch die Schulgesetznovelle von 1883.

[2] Dieses Gesetz, das namentlich dem um das französische Schulwesen hochverdienten damaligen Unterrichtsminister *Jules Ferry* zu verdanken ist, wurde 1882 erlassen.

[3] Die gesetzliche Schulpflicht dauert vom 6. bis 13. Jahre.

reich zwei *höhere Seminare,* das eine zur Heranbildung von Seminarlehrern und Schulinspektoren, das andere für Seminarlehrerinnen.[1]

Für seine Unterrichtsanstalten hat Frankreich, das bis 1870 für die allgemeinen Bildungsanstalten nur geringe Ausgaben machte, seit 20 Jahren kolossale Summen ausgegeben, und die Republik schreckt auch vor grossen Kosten nicht zurück, wenn diese zur Förderung der Bildung notwendig erscheinen.

Neben den *staatlichen* bestehen aber in Frankreich noch viele *kirchliche* Schulen, und namentlich im höhern Schulwesen übt die katholische Kirche noch einen gewaltigen Einfluss aus.

In zwei Fächern unterscheiden sich die französischen Volksschulen wesentlich von den deutschen, nämlich durch ihren *Moralunterricht* und durch den *Handfertigkeitsunterricht.* Der Moralunterricht ist an die Stelle des *Religionsunterrichts* getreten, indem der letztere vollständig den Kirchen überlassen wird. Diese können den religiösen Unterricht an den schulfreien Tagen erteilen. Der Handfertigkeitsunterricht schliesst sich an die Fröbelschen Beschäftigungen der Kindergärten an und wird auf allen Stufen planmässig durchgeführt. Ebenso bildet er ein obligatorisches Fach in den Seminaren.

c. Die Volksschulen in **England.** Bis vor wenigen Jahrzehnten gab es in England nur Volksschulen, die von Kirchen, Sekten oder Privatpersonen errichtet und geleitet wurden.[2] Neben den gewöhnlichen Schulen bestanden auch viele Sonntags- und Armenschulen. Aber alle diese Schulen genügten weder nach ihrer Zahl, noch nach ihren Leistungen den Bedürfnissen. Da von den Kirchen für die Lehrerbildung nichts gethan wurde, so wirkten an den Volksschulen nur ungebildete Lehrer.

Erst im 19. Jahrhundert begann der Staat, sich des Volksunterrichts anzunehmen. Zuerst verabfolgte er an die Staatskirchen Beiträge für Schulhausbauten;[3] dann unterstützte er Lehrerbildungsanstalten, und schliesslich übernahm er einen Teil der Lehrerbesoldungen. Die staatliche Unterstützung einer Schule richtete

---

[1] „Ecole Normale Supérieure" mit zweijährigem Kurse. Das höhere Lehrerinnenseminar befindet sich in *Fontenay-aux-Roses,* das höhere Lehrerseminar in *Saint-Cloud.* Kein anderes Land besitzt derartige Anstalten.

[2] Bis 1870.

[3] Von 1833 an.

sich aber zuerst nach der Anzahl der Schüler, welche im Lesen, Schreiben und Rechnen den Anforderungen des Schulinspektors genügten.[1] Diese „Bezahlung nach Prüfungsergebnissen" führte wohl zu mechanischer Einpaukerei und zur Überbürdung der Schüler und Lehrer, aber zu keinen erfreulichen Leistungen.

Endlich sah sich der Staat genötigt, die Gründung von Schulen durch die *bürgerlichen* Behörden selbst an die Hand zu nehmen. Dies geschah durch ein *Unterrichtsgesetz*, das den *bürgerlichen Ortsbehörden* das Recht gab, Schulen aus Gemeindesteuern zu errichten und zu ihrer Leitung *bürgerliche* Schulvorstände zu bilden. Zugleich erhielt das Unterrichtsministerium die Befugnis, da, wo ungenügend für das Schulwesen gesorgt wurde, selbst das Erforderliche anzuordnen.[2] Infolge dieses Gesetzes entstanden nun neben den *Kirchenschulen* auch viele *bürgerliche* Schulen. Beide werden vom Staate mit namhaften Beiträgen unterstützt. Von der „Bezahlung nach Prüfungsergebnissen" ist man aber wieder abgekommen.

Neben den staatlich unterstützten Schulen blühen in England die *Privatschulen und die Institute* fort, weil die Eltern, die das hier geforderte Schulgeld bezahlen können, es unter ihrer Würde halten, ihre Kinder in eine Volksschule zu schicken.

Die *Lehrerbildung* Englands weicht von der deutschen und französischen wesentlich ab, indem dort die Knaben oder Mädchen, welche den Lehrerberuf ergreifen wollen, sich zuerst einige Jahre als *Lehrgehilfen* im Schulehalten üben und erst nachher den kurzen Seminarkurs durchmachen.[3]

d. **Die Volksschule in Italien.** Auch in Italien besteht die Volksschule erst seit wenigen Jahrzehnten. Ihre Entstehung fällt mit der Gründung des *Königreichs Italien* zusammen. Allerdings gab es schon vorher auch für die niedern Volksklassen hie und da Schulen, besonders Schulen geistlicher Orden. Aber von einem allgemeinen Volksunterricht war keine Rede. Die bestehenden höhern Schulen verschafften nur einem kleinen Teile der Bevöl-

[1] Diese Einrichtung wurde 1861 eingeführt.

[2] Dieses Unterrichtsgesetz, für dessen Zustandekommen namentlich der Minister *Forster* gearbeitet hat, stammt aus dem Jahre 1870.

[3] Als Lehrgehilfen treten sie schon 13jährig in den Schuldienst und bleiben 4 Jahre in dieser Stellung. Der Seminarkurs dauert bloss 2 Jahre.

kerung Unterricht. Daher war die Zahl derer, die weder lesen noch schreiben konnten (Analphabeten), ausserordentlich gross.[1]

Aber sobald Oberitalien dem Königreiche Sardinien einverleibt worden war, schritt dieser Staat zur Gründung einer allgemeinen Volksschule. Ihre Grundlage erhielt die Volksschule in einem ausführlichen *Schulgesetz*, das nach der Gründung des Königreichs Italien und der Einnahme Roms auf ganz Italien ausgedehnt wurde.[2]

Dieses Grundgesetz der italienischen Volksschule enthält namentlich folgende Bestimmungen: Der Elementar- oder Volksschulunterricht umfasst zwei Stufen, eine niedere und eine höhere, jede von zweijähriger Dauer, also eine Schulzeit von 4 Jahren. Die kleinern Gemeinden wurden aber zunächst nur zur Errichtung der Volksschulen niederen Grades verpflichtet, und die Eltern, die ihre Kinder nicht in die Schule schicken wollten, sollten ihnen wenigstens den in den niederen Volksschulen erteilten Unterricht verschaffen. Trotz der kurzen Schulzeit zählt das Gesetz fast die nämlichen Unterrichtsfächer auf, die in den deutschen Volksschulen gelehrt werden. Der Religionsunterricht ist fakultativ und wird nur denjenigen Kindern erteilt, deren Eltern es wünschen.

Als *Lehrer und Lehrerinnen* sind nur solche wählbar, die ein Fähigkeitszeugnis vorweisen. Für ihre Bildung sorgt der Staat in den Seminaren („Normalschulen"). Die *Besoldung* der Lehrer und Lehrerinnen muss einzig von den Gemeinden ohne Staatsunterstützung bestritten werden. Allgemein sind die italienischen Volksschullehrer schlecht besoldet.[3] Es herrscht daher Lehrermangel, und die Zahl der Lehrerinnen ist viel grösser als die der Lehrer.

Zur *Leitung* der Schulen wählen die Gemeinden *Schulvorstände*, und die *Schulaufsicht* wird von den durch die Regierung gewählten *Schulinspektoren* ausgeübt.

---

[1] Im Jahre 1861 gab es unter den Personen über 6 Jahren bei der männlichen Bevölkerung über 68 % und beim weiblichen Geschlecht über 81 % Analphabeten. Am schlimmsten sah es in Süditalien und Sizilien aus; dort stieg die Zahl der Analphabeten in einzelnen Provinzen bis auf 95 %.

[2] Dieses Gesetz wurde unter dem Unterrichtsminister *Casati* 1859 für das Königreich Sardinien erlassen und 1870 auf ganz Italien ausgedehnt.

[3] Die Besoldung beträgt für *Lehrer* in Abstufung nach 3 Klassen: *a)* an *Landschulen* Fr. 700—900; *b)* an *Stadtschulen* Fr. 900—1320; für die *Lehrerinnen* ungefähr $^2/_3$ der Lehrerbesoldung.

Nach dem ersten grundlegenden Schulgesetze wurden später noch verschiedene Gesetze und Verordnungen erlassen, welche teils die richtige Ausführung der Gesetzesbestimmungen, namentlich die Durchführung des *Schulzwanges,* teils die weitere Entwicklung der Volksschule bezweckten. So wurde die *Dauer der Schulzeit* auf 5 Jahre verlängert, wovon aber nur die drei ersten obligatorisch sind. Auch der Lehrplan wurde erweitert, und namentlich suchte man den Unterricht durch Einführung der Landwirtschaftslehre, der Gesundheits- und Haushaltungslehre, sowie des Handarbeitsunterrichts dem praktischen Leben mehr dienstbar zu machen.

Freilich stiess die Ausführung der Schulgesetze in Italien auf aussergewöhnlich grosse Schwierigkeiten. Vor allem fehlten dazu die erforderlichen finanziellen Mittel. Der junge italienische Staat, der selbst eine furchtbare Schuldenlast zu übernehmen hatte und sich fortwährend in einer schwierigen Finanzlage befindet, leistet für die Volksschulen keine Unterstützung, und alle Kosten fallen daher auf die Gemeinden. Diese aber sind vielfach selbst zu arm, um für Schulhausbauten, Schuleinrichtungen und Lehrerbesoldungen das Nötige zu thun.

Ferner fehlt es in vielen Gemeinden an der rechten Einsicht und an regem Eifer für die Schule. Das Bildungsbedürfnis ist in dem italienischen Volke, das so lange in Unwissenheit gehalten wurde, noch lange nicht überall erwacht und an vielen Orten gibt man das Geld lieber für Prozessionen, Feuerwerk, Theater oder eine Musiktruppe, als für die Schule aus.

Daher sieht es denn vielfach im italienischen Volksschulwesen noch recht traurig aus. Eine grosse Zahl der Schulhäuser ist durchaus ungenügend. Die geringen Lehrerbesoldungen werden fast nur in grösseren Städten über das gesetzliche Minimum erhöht, und Hunderte von Gemeinden bezahlen nicht einmal dieses regelmässig, so dass die rückständigen Lehrerbesoldungen sich in die Hunderttausende belaufen. [1] Auch gibt es noch viele tausend schulpflichtige Kinder, die keine Schule besuchen, weil sie von den Gemeindebehörden teils aus Gleichgültigkeit, teils aus Mangel an Schullokalen oder Lehrern nicht zum Schulbesuch angehalten

---

[1] Im Jahre 1895 schuldeten 348 Gemeinden ihren 1045 Lehrern zusammen Fr. 312,000.

werden.[1] Daher steht die Zahl der Analphabeten in Italien immer noch hoch.[2] Am schlimmsten steht es noch jetzt im Süden.

Allein bei all diesen grossen Mängeln darf der grossartige Fortschritt, den die Volksbildung in Italien während weniger Jahrzehnte gemacht hat, nicht übersehen werden. Man denke sich, was in einem Volke, das vorher zum grössten Teile nicht einmal einen Begriff von Schulbildung besass, die Gründung von Schulen an allen Orten zu Stadt und Land und die Einführung der allgemeinen Schulpflicht bedeutet! Welche gewaltigen Opfer erforderte die Errichtung und Unterhaltung so vieler Schulen und Seminare, sowie der dazu erforderlichen Schulhäuser und Einrichtungen! Diese Anstrengungen haben denn auch schon schöne Früchte getragen. Während die Zahl der Volksschulen rasch stieg, sank diejenige der Analphabeten allmählich.[3] Die Unterrichtsminister und die Schulinspektoren arbeiten mit grossem Eifer an der Hebung der Volksschule; die Lehrerschaft wirkt trotz ihrer schwierigen Stellung mit aufopferungsvoller Hingebung, und infolgedessen erhebt sich das italienische Volk immer mehr aus seiner frühern Unwissenheit.

e. In **Russland** besteht noch keine allgemein verbreitete Volksschule. Wohl gibt es dort auch Volksschulen, teils von den *Kirchenbehörden,* teils von den *Staatsbehörden* geleitet, und die Regierung, welche die Oberaufsicht über alle Schulen führt, gewährt auch beiden Arten der Volksschule Unterstützungen. Allein die bestehenden Volksschulen reichen nur für einen kleinen Teil der Kinder hin, und der grösste Teil des Volkes bleibt noch ohne Unterricht. Daher steht die Zahl der *Analphabeten* sehr hoch.[4] Der *Schulzwang* ist in Russland noch nicht eingeführt. Doch ist die Zahl der Volksschulen im Steigen begriffen, so dass auch dort die Volksbildung allmählich zunimmt.

---

[1] Im Jahre 1895 besuchten etwa 800,000, d. h. ungefähr 1/4 sämtlicher schulpflichtiger Kinder Italiens, keine Schule; am schlimmsten steht es auch hierin im Süden, wo in einzelnen Provinzen mehr als die Hälfte der Kinder von der Schule wegblieben.

[2] Noch über 30 %.

[3] Von 1861—1896 stieg die Zahl der Volksschulen von etwa einer Million auf ungefähr 2 1/2 Millionen, und der Prozentsatz der Analphabeten unter den Rekruten sank fast um die Hälfte.

[4] Unter den Rekruten gibt es noch gegen 70 % Analphabeten.

Finnland und die *deutschen Ostseeprovinzen* besitzen ein blühendes Schulwesen, welches demjenigen der fortgeschrittenen Staaten durchaus ebenbürtig ist.

Auch in den *übrigen Staaten* zeigt sich eine grosse Verschiedenheit im Volksschulwesen. Während es damit z. B. in der *Türkei* und in *Spanien* noch sehr traurig steht, haben *Dänemark* und *Schweden* vorzügliche Schulen. Ebenso wird in den *Vereinigten Staaten von Nordamerika* für das Schulwesen ausserordentlich viel geleistet.

Überall, wo man den grossen Wert einer guten Volksbildung richtig erkannt hat, werden auch grosse Anstrengungen zur Hebung derselben gemacht, und da diese Einsicht sich immer weiter verbreitet, so wird die Volksschule auch immer grössere Fortschritte machen.

Anhang.

Überblick über die Entwicklung der schweiz. Volksschule.[1]

A. Einige Mitteilungen über das vorreformatorische und das höhere Schulwesen der Schweiz.

1. Die Schulen vor der Reformation.

Während des Mittelalters gestaltete sich das Schulwesen in der Schweiz ganz ähnlich wie in Deutschland. Ein *nationales* Schulwesen gab es ja vor der Reformation überhaupt nicht, sondern nur *kirchliche* oder *städtische* Schulen. Die ersten Bildungsstätten waren auch in der Schweiz die *Klöster*, unter denen St. Gallen längere Zeit besonders hervorragte, sowie die Schulen der *Dom- oder Chorherrenstifte*, die in Basel, Zürich, Luzern, Bern, Lausanne und andern Städten bestanden.

Im spätern Mittelalter entstanden auch in den Städten der Schweiz *Lateinschulen*, und zwar nicht nur in den Hauptstädten, sondern auch in den kleinern Provinzialstädten.[2] An einzelnen Lateinschulen wirkten im Anfang des 16. Jahrhunderts *humanistische* Lehrer.[3]

Eine *Hochschule* besass in der Schweiz vor der Reformation einzig die Stadt *Basel.*[4] Viele Schweizer besuchten fremde Universitäten.

---

[1] Hierzu wurde namentlich die *„Geschichte der schweizerischen Volksschule"* von Dr. *O. Hunziker* benützt, häufig auch: Dr. *J. J. Kummer, „Geschichte des Schulwesens im Kanton Bern"*.

[2] Lateinschulen finden wir z. B. in *Bern* (seit 1240), *Thun* (1266), *Biel* (1269), *Burgdorf* (1300).

[3] In Bern wirkte damals der berühmte, humanistisch gebildete Lehrer *Heinrich Wölflin.* (Lupulus), zu welchem auch Zwingli in die Schule ging.

[4] Diese Hochschule wurde 1460 gegründet.

Da alle diese Schulen auch in der Schweiz im wesentlichen mit dem früher gezeichneten allgemeinen Charakter solcher Schulen übereinstimmten, so ist hier eine einlässlichere Darstellung ihrer Thätigkeit nicht nötig.

Die *deutschen* Schulen waren damals noch keine festbegründete Einrichtung des bürgerlichen Gemeinwesens, sondern mehr eine *Privatunternehmung der herumziehenden „Lehrmeister“*, wie die Lehrer der deutschen Schulen in jener Zeit meistens genannt wurden, während der Titel *Schulmeister* vornehmlich den Lehrern an den Lateinschulen zukam. Wollte ein solcher Lehrmeister in einer Stadt eine Schule oder „Lehre“ einrichten, so kündigte er mit Erlaubnis der Stadtbehörde durch Aushängetafeln der Bevölkerung sein Vorhaben an und rühmte sich, dass er „Jung und Alt“ in kurzer Zeit die Kunst des *Lesens* und *Schreibens* beibringen könne. Für ihren Unterricht bezogen die Lehrmeister von den Schülern ein Schulgeld und erhielten in der Regel auch von der Stadt einen Beitrag. Je nach ihrem Erfolg war ihre Wirksamkeit an einem Orte von kürzerer oder längerer Dauer. Dann zogen sie, mit empfehlenden Zeugnissen des Rates versehen, in eine andere Stadt, um daselbst ihre Lehrthätigkeit fortzusetzen. Ausserdem erwarben sie ihren Unterhalt auch als *Schreiber* oder *Handwerker*, wie denn z. B. häufig Schuhmacher als Lehrmeister erwähnt werden. Ihre Kenntnisse und Lehrkünste hatten sie wohl meistens von irgend einem ältern Lehrmeister erworben. Einzelne derselben hatten auch studiert. Neben den Lehrmeistern gab es auch *Lehrmeisterinnen* oder *Lehrfrauen*, mitunter auch *Lehrgotten* genannt. [1]

2. Die höhern Schulen nach der Reformation.

In eigentümlicher Weise entwickelte sich das Schulwesen in der Schweiz erst von der *Reformation* an. Seit dieser Zeit gestaltete es sich selbständig, weil nun die *Regierungen* der einzelnen Kantone, damals *„Orte“* genannt, für die Schulen auf ihrem Gebiete zu sorgen begannen.

---

[1] Lehrfrauen oder Lehrmeisterinnen sind z. B. in Bern schon im 14. Jahrhundert erwähnt und noch zahlreicher im 15. und im Anfang des 16. Jahrhunderts. — Diese und verschiedene andere Mitteilungen verdanken wir den Forschungen, die *Ad. Fluri* im „Schweiz. Evang. Schulblatt“ 1897 veröffentlicht hat.

Wo die Reformation eingeführt wurde, mussten vor allem die *Geistlichen* gründlicher gebildet werden, um die Bibel und die evangelische Lehre recht verstehen und lehren zu können. Zu diesem Zwecke wurden die *Lateinschulen* vermehrt und verbessert und auch *höhere Lehranstalten* zur Heranbildung von Geistlichen errichtet. Wie auf Zwinglis Anregung *Zürich* seine Lateinschulen in diesem Sinne einrichtete und ihnen eine theologische Lehranstalt beifügte, wurde schon in Zwinglis Lebensbeschreibung berichtet.

Auf ähnliche Weise reformierte *Bern* bald nach der Einführung der Reformation seine Schulen.[1] In der Hauptstadt wurden eine *untere* und eine *obere* Schule eingerichtet. Die erstere war eine *Lateinschule*, die letztere eine *Theologenschule*. Ebenso verbesserte man die Lateinschulen der kleinern Städte und sorgte etwas später durch einheitliche Lehrpläne und Lehrmittel dafür, dass Schüler dieser Schulen ebenfalls in die obere Schule der Hauptstadt eintreten und sich dort auf das Pfarramt vorbereiten konnten. Durch Unterstützungen in Geld (Stipendien) oder Naturalien wurde den Studierenden das Studium erleichtert.[2] Der Unterricht der Lateinschulen stimmte im allgemeinen mit demjenigen der protestantischen Lateinschulen Deutschlands überein und entwickelte sich mit der Zeit in ähnlicher Weise wie dort. Als später die Ausschliesslichkeit der bevorrechteten Stadtbürger überhandnahm, wurden in manchen Städten, wie z. B. in Bern und Burgdorf, nur die Kinder der Stadtbürger in die Lateinschulen aufgenommen, während die Nichtbürger oder Einsassen („Hintersässen“) sich mit dürftigen Volksschulen begnügen mussten.

---

[1] Nachdem schon im Reformationsjahr (1528) das Dringendste für die Umgestaltung der Schulen und die Bildung der Geistlichen gethan worden war, wurde 1548 eine gemeinsame *Schulordnung* für alle höhern Schulen des bernischen Gebietes erlassen.

[2] In Zürich und Bern erhielten schon die Schüler der Lateinschulen namhafte Unterstützungen, und in Bern wurde für die 20 (später 36) obersten Theologiestudierenden ein Konvikt mit ziemlich klösterlicher Hausordnung eingerichtet.

B. Die Entwicklung der Volksschule von der Reformation an.

I. Das allmähliche Entstehen von Volksschulen im 16. Jahrhundert.

Ein eigentliches Volksschulwesen bestand vor der Reformation nicht. Denn die frühern deutschen Schreibschulen der Städte waren meistens Privatunternehmungen der „Lehrmeister“, wurden nur sehr unregelmässig gehalten und bei weitem nicht von allen Kindern besucht. Auf dem Lande fehlten die Schulen gänzlich.

Die Reformation aber weckte durch ihre Grundsätze auch in der Schweiz das Bedürfnis nach allgemeiner Volksbildung, gleich wie dies anderwärts geschah. Freilich darf man sich nicht etwa vorstellen, dass mit der Einführung der Reformation nun auch die allgemeine Volksschule sogleich eingeführt worden wäre. Dies geschah erst fast ein Jahrhundert später. Zuerst mussten die protestantischen Regierungen für die so notwendige Verbesserung der höhern Schulen und für die Heranbildung tüchtiger Pfarrer sorgen.

Doch wurde auch in der Schweiz sogleich nach der Reformation durch staatliche Verordnungen die *Kinderlehre* in allen Gemeinden zu Stadt und Land eingeführt und den Geistlichen die fleissige Abhaltung derselben zur Pflicht gemacht. Damit wurde nun auch der gesamten Jugend auf dem Lande ein geordneter Unterricht zu teil. Zur Erteilung desselben liessen die Regierungen Katechismen verfassen und einführen. [1]

Längere Zeit begnügte man sich in der Kinderlehre mit dem bloss mündlich erteilten Unterrichte. Als aber infolge der herrschenden Glaubensstreitigkeiten ein immer grösseres Gewicht auf das wörtliche Festhalten der Glaubenslehren gelegt wurde, sollten sich die Kinder den ganzen Katechismus einprägen und daher auch *lesen* lernen. Zudem verlangten ja die protestantischen Grundsätze, dass jedermann in der Bibel und andern Erbauungsbüchern lesen könne. Daraus ergab sich das Bedürfnis nach *Schulen.*

---

[1] Anfangs kamen verschiedene Katechismen in Gebrauch. Die 3 Hauptstücke derselben waren das *Unser Vater,* das sog. apostolische *Glaubensbekenntnis* und die *10 Gebote.* Vor allem sollten diese 3 Stücke den Kindern eingeprägt und erklärt werden. Später verdrängte der Heidelberger Katechismus (1559) die andern Katechismen.

Zunächst wurden in einzelnen *Städten* ständige *deutsche* Schulen eingerichtet, in Zürich und Bern gegen die Mitte des 16. Jahrhunderts. Ihr Unterricht beschränkte sich aber anfangs auf Lesen, Schreiben und den Katechismus.

Für die Schulen auf dem *Lande* schuf der Staat während des 16. Jahrhunderts noch keinerlei Organisation. Vielmehr verdankten die Landschulen jener Zeit ihre Entstehung der freien Thätigkeit der *Gemeinden* und der *Geistlichen* oder der *Lehrmeister*. [1]

Über das Schulwesen im Kanton *Zürich* wird etwas nach der Mitte des 16. Jahrhunderts von der Geistlichkeit berichtet, dass in der Stadt und auf dem Lande deutsche Schulen gehalten werden, in welchen man die Jugend nicht nur lesen und schreiben lehre, sondern auch in der Religion unterrichte. [2] Die Schulmeister wurden meistens aus dem Kirchengut bezahlt. Wo auf dem Lande noch keine Schulen errichtet werden konnten, thaten die Pfarrer ihr Bestes mit der Kinderlehre und hielten mancherorts im Winter, da die Landarbeiten die Kinder weniger in Anspruch nahmen, auch Schule, um die Kinder im Lesen und in der Religion zu unterrichten. Ähnlich ging es auch in andern protestantischen Orten.

Im Kanton *Bern* wurden die Schulen auch auf dem Lande von Anfang an fast ausschliesslich von den Lehr- oder Schulmeistern gehalten. Denn als diese immer zahlreicher wurden, verlegten manche ihre Thätigkeit auf das Land. Wenn sie in einer Gemeinde Entgegenkommen fanden, so errichteten sie daselbst mit Hilfe der Gemeinde eine Schule. Auch der Staat gab auf gestelltes Ansuchen hier und dort einen Beitrag, doch nicht etwa von Rechts wegen, sondern ganz unverbindlich, „um Gottes willen." Hieraus ist es erklärlich, dass die Schulen auf dem Lande nicht gleichzeitig und nach keinem einheitlichen Plane, sondern zu ungleicher Zeit und unter verschiedenartigen Bedingungen entstanden. In einigen Dörfern finden wir schon bald nach der Reformation Schulen, in andern gegen das Ende des 16. Jahrhunderts; aber in vielen Landgemeinden gab es in diesem Jahrhundert noch keine Schulen, und da kein Schulzwang bestand, so wurden die

---

[1] Auf dem Lande wurden die Bezeichnungen *Lehrmeister* und *Schulmeister* zuerst vermischt gebraucht; später wurde die letztere allgemein üblich. Der *Sigrist* oder *Küster* wurde in der Schweiz selten als Lehrer verwendet.

[2] Berichte vom Jahre 1562.

Schulen auch da, wo sie schon eingerichtet waren, von vielen Kindern nicht besucht.

Die Bestrebungen der Protestanten für den Jugendunterricht spornten auch die *Katholiken* zur Nacheiferung an, und in den *Urkantonen* wurden schon im 16. Jahrhundert an mehreren Orten Schulen gegründet. In andern katholischen Orten dagegen geschah in jener Zeit für das Landschulwesen noch sehr wenig.

II. Die staatliche Organisation der Volksschule im 17. Jahrhundert.

Im 17. Jahrhundert erhielt die Volksschule in mehreren Kantonen ihre *staatliche Organisation,* freilich nicht als Volksschule im modernen Sinne, sondern als *Kirchenschule.* Von welchen Beweggründen sich die Regierungen bei der Einführung der Schulen leiten liessen, zeigt das Vorgehen *Berns.* Schon zu Anfang des 17. Jahrhunderts ermahnte die Regierung die „Prädikanten" und die Amtleute mehrmals, dafür zu sorgen, dass Predigt, Kinderlehre und Schule von der Jugend fleissiger besucht werden; sie lobte die Gemeinden, welche Schulen errichteten, befahl ihnen aber zugleich, nicht mehr nach ihrem eigenen Ermessen „fremde, unbekannte Lehr- und Schulmeister aufzunehmen", sondern hiefür die Erlaubnis der Amtleute nachzusuchen, namentlich weil solche Lehrmeister vielleicht nicht den rechten Glauben hätten. [1]

Diese Verordnung veranlasste die Lehrmeister dann, sich bei der Regierung um einen *„Schyn Lehr und Schull zehalten",* also um ein Lehrpatent zu bewerben.

Auch die *Geistlichkeit* bemühte sich um die Gründung der Schulen. Eine Versammlung von Geistlichen bat die Regierung, sie möchte „durch ihr Ansehen verschaffen, dass in allen Kirchgemeinden deutsche Schulen, welche der Jugend sehr nützlich sind, eingerichtet werden", und gestatten, etwas von dem Kirchengut der Gemeinde für die Schule zu verwenden. [2]

---

[1] Sittenmandate oder Verordnungen von 1601 und 1603.

[2] Dieses Gesuch ging 1606 von der Capitelsversammlung von Aarau und Brugg aus. Die Geistlichen der kirchlichen Bezirke oder Capitel versammelten sich nämlich alljährlich und durften in ihrer Versammlung auch Wünsche an die Regierung vorbringen.

Als die Regierung dies bewilligt hatte, stellten einzelne Gemeinden für ihre Schulen eine von der Regierung genehmigte Schulordnung auf, durch welche die Schulen einen festern Bestand erhielten.[1]

Bald darauf erfolgte die *allgemeine Einführung* der Schulen im ganzen Kanton durch einen Beschluss der Regierung, indem diese verordnete, dass in allen Kirchgemeinden Schulen errichtet und aus gemeinsamer Steuer oder aus dem „Fürschuss" des Kirchenguts unterhalten werden. Wo es notwendig sein sollte, werde auch die Regierung armen Gemeinden eine Unterstützung gewähren.[2]

Was die Regierung mit der Gründung von Schulen bezweckte, geht aus ihrer Erklärung zur aufgestellten Schulordnung deutlich hervor. Es heisst dort: Da sich in dieser letzten Zeit bei allen Ständen eine „grobe Unwissenheit" in der Glaubenslehre zeige und infolgedessen viele Sünden und Laster vorkommen, so habe die Obrigkeit es als ihre Pflicht erkannt, nicht nur für die zeitliche Wohlfahrt der ihr „von Gott anbefohlenen Unterthanen", sondern auch für „das Heil ihrer Seelen" zu sorgen. Hierzu aber habe sie kein besseres Mittel finden können, als dass „zu Lehr und Unterweisung der Jugend Lehrmeister angestellt und erhalten werden."

Aus dieser Begründung ergibt sich, dass die Schule durchaus der religiös-kirchlichen Erziehung dienen und daher einen *kirchlichen* Charakter tragen sollte.

Dem Charakter einer *Kirchenschule* entsprach es, dass **die erste gedruckte Landschulordnung** zur Hundertjahrfeier der Reformation erlassen wurde.[3]

---

[1] Eine solche Schulordnung stellten z. B. die Gemeinden Erlisbach und Kirchberg bei Aarau 1609 auf.

[2] Diese Verordnung betreffend die allgemeine Einführung der Schulen wurde 1615 den Capitelsversammlungen der Geistlichen durch die Abgeordneten der Regierung mündlich eröffnet und dann 1616 etwas ausführlicher und mit einlässlicher Begründung den Dekanen und Amtleuten schriftlich mitgeteilt.

[3] Im Jahre 1628, also genau 100 Jahre nach der Reformation. Diese Schulordnung wurde erst durch die schon erwähnten Forschungen *Fluris* bekannt. Früher galt die ausführliche Landschulordnung von 1675 als die erste gedruckte Landschulordnung. Letztere wurde 1720 nur in einzelnen Punkten ein wenig abgeändert und blieb dann bis ans Ende des 18. Jahrhunderts in Kraft.

Durch diese Landschulordnung, mit der die spätern Schulordnungen des 17. und des 18. Jahrhunderts im wesentlichen übereinstimmten, erhielt die Schule, die nun ungefähr zwei Jahrhunderte fast unverändert blieb, folgende Organisation:

1. Die *Errichtung* der Schulen wurde ursprünglich nur für jede Kirchgemeinde vorgeschrieben. Später entstanden auch in andern Orten Schulen. Die Kosten hatten die *Gemeinden* entweder aus Steuern oder aus dem Kirchengut zu bestreiten.

2. *Schulpflicht und Schulzwang.* Alle Kinder sollten in die Schule gehen, „sobald sie etwas fassen können," und erst dann aus der Schule entlassen werden," wenn sie lesen konnten und den Katechismus und das Notwendigste aus der Religion gelernt hatten. Schulversäumnisse sollten, wenn Ermahnungen fruchtlos blieben, bestraft werden. Gleichwohl war der Schulbesuch höchst unregelmässig. Allgemein wurde nur im Winter Schule gehalten, obschon die Schulordnung auch Sommerschule empfahl.

3. Für die *Lehrer* war vorgeschrieben, dass sie gottesfürchtige, rechtschaffene Männer seien und das, was sie die Kinder lehren sollten, wissen. Eine Berufsbildung verlangte man nicht von ihnen. Ihre Besoldung blieb während dieser ganzen Zeit sehr gering. Die Wahl der Lehrer stand nicht den Gemeinden, sondern „den Vorstehern der Kirchen und den Amtleuten" zu. Diese führten auch die Aufsicht über die Schulen.

4. Der *Unterricht* bestand im Buchstabieren, Lesen, Auswendiglernen des Katechismus und Psalmensingen; einzelne ältere Schüler lernten auch ein wenig schreiben und in späterer Zeit etwas rechnen.

Ähnlich entwickelte sich die Volksschule auch in den andern reformierten Kantonen. So nahm sich die Regierung von *Zürich* schon im Anfang des 17. Jahrhunderts der Landschulen eifrig an. Da, wo noch keine Lehrer angestellt waren, sollten die „Prädikanten", wenn sie Zeit hatten, Schule halten. Einige Jahrzehnte später erliess die Regierung eine *gesetzliche Ordnung* [1], nach welcher in allen Gemeinden Schulen errichtet werden sollten.

---

[1] Dies geschah zuerst durch die *„durchgehende Ordnung für die Schulen auf der Landschaft"*, welche der Rat 1637 erliess, und sodann durch die ausführlichen *„Satzungen der Landschulen*, von den obersten Schulherren der Stadt Zürich fürgeschrieben", vom Jahre 1684. Diese Schulordnung wurde 1719 und 1778 etwas abgeändert, behielt aber im ganzen den nämlichen Inhalt.

Alle Kinder, Knaben und Mädchen, waren zum Besuche der Schule verpflichtet, bis sie lesen konnten und den Katechismus, sowie die vorgeschriebenen Psalmen und Gebete gelernt hatten. Der *Schulzwang* sollte durch Ermahnungen und, wenn erforderlich, auch durch Strafen durchgeführt werden. Die Aufsicht war dem Pfarrer und dem Obervogt übertragen.

III. Die Bestrebungen zur Hebung des Schulwesens im 18. Jahrhundert.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, das in Scherz und Ernst das „pädagogische Jahrhundert" genannt wurde, regte sich auch in der Schweiz ein vielseitiges Streben zu einer gründlichen Umgestaltung der Erziehung und des Schulwesens. Schon vor Rousseau äusserten einzelne Männer Gedanken über die Erziehung, welche bereits den Geist der Aufklärung atmen. [1]

Welch mächtigen Einfluss sodann die *Ideen Rousseaus* auf die studierende Jugend und auf reife Männer ausübten, ist aus der Lebensgeschichte Pestalozzis bekannt, und dass auch der *Philanthropismus* in der Schweiz nicht nur begeisterte Anhänger, sondern auch kräftige Förderer fand, beweisen die *Anstalt Plantas in Haldenstein* und das *Philanthropinum des Freiherrn von Salis zu Marschlins.*

Die Bestrebungen zur Hebung der Erziehung traten bald nach der Mitte des Jahrhunderts kräftiger hervor, gingen aber nicht von den Regierungen, sondern von einzelnen geistig hervorragenden und patriotisch gesinnten Männern aus, die in einer bessern Erziehung die Grundlage zur sittlichen, socialen und politischen Erneuerung des Volkes erblickten.

---

[1] Zu diesen gehörten z. B. folgende 2 Männer: *a) Jean Pierre de Crousaz* (1663—1750), Professor in Lausanne, einige Zeit auch Prinzenerzieher in Deutschland, dessen *„Traité de l'éducation des enfants"* (1722) sich eingehend über die Erziehung ausspricht. *b) Johann Georg Sulzer* (1720—1779) von Winterthur. Nachdem Sulzer einige Zeit als Hauslehrer und als Vikar einer Gemeinde im Kanton Zürich gewirkt hatte, war er von 1747 an *Gymnasial-Professor* in *Berlin.* Durch seine Thätigkeit als praktischer Schulmann und durch seine philosophischen, ästhetischen und pädagogischen Schriften erwarb er sich grossen Ruhm. Eine vollständige Erziehungslehre enthält seine Schrift: *„Versuch einiger vernünftiger Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder."* (1745.)

1. Das Schulwesen in den reformierten Orten.

In *Zürich* wirkten für die Hebung des Schulwesens vor allem *Bodmer*, *Breitinger* und *Steinbrüchel*,[1] die bekannten Lehrer Pestalozzis, sowie Professor *Usteri*, der in Zürich eine *Töchterschule* gründete.[2]

In *Basel* arbeitete vor allem der edle Ratsschreiber *Iselin*, ein Mann von vielseitiger Bildung, von humaner und patriotischer Gesinnung und rastloser Thätigkeit für das allgemeine Wohl, mit feuriger Begeisterung auch für die Verbesserung der Schulen und der gesamten Erziehung. Eifrig förderte er das Philanthropin Basedows und die schon erwähnten Erziehungsanstalten in Graubünden und nahm sich mit unwandelbarer Treue auch Pestalozzis an, selbst dann, als nach dem Misslingen des Unternehmens auf dem Neuhof auch die meisten Freunde an Pestalozzi irre geworden waren. Iselin hielt ihn durch seine Freundschaft und Hochschätzung aufrecht und ebnete ihm die Bahn zur Schriftstellerei. In Iselins pädagogischen Schriften verbindet sich eine menschenfreundliche, ideale Gesinnung mit einem klaren Blick für das praktisch Wichtige und Ausführbare.[3]

In *Bern* wurden zu jener Zeit vor allem die wissenschaft-

---

[1] Johann Jakob *Bodmer* (1698—1783), Johann Jakob *Breitinger* (1701—1776) und Johann Jakob *Steinbrüchel* (1729—1796) wurden schon in Pestalozzis Lebensgeschichte besprochen.

[2] *Leonhard Usteri* (1741—1789), ein ausgezeichneter Lehrer am Carolinum in Zürich, wirkte auch neben seiner Lehrthätigkeit eifrig für die Hebung des Schulwesens. Um den Mädchen eine über die Elementarschule hinausgehende Bildung zu verschaffen, gründete er 1773 durch Privatbeiträge eine *Töchterschule*, für welche er bis zu seinem Tode sorgte.

Weiter ist hier noch der Bürgermeister *Johann Konrad Heidegger* (1710—1778) zu nennen, unter dessen Leitung 1773 in der Stadt Zürich eine Schulreform durchgeführt wurde.

[3] *Isaak Iselin* (1728—1782) gehörte zu den Gründern und einflussreichsten Mitgliedern der *helvetischen Gesellschaft*. Unter seinen pädagogischen Schriften ist besonders zu nennen: *„Versuch eines Bürgers über die Verbesserung der öffentlichen Erziehung in einer republikanischen Handelsstadt“* (1779). Von grossem Einfluss auf das geistige Leben in der Eidgenossenschaft waren auch seine *„Ephemeriden“*, eine politisch-litterarische Zeitschrift, die er von 1776 bis zu seinem Tode herausgab. Auch diese Zeitschrift enthielt viele pädagogische Arbeiten nicht nur von Iselin selbst, sondern auch von Pestalozzi, Tscharner u. a.

lichen Anstalten nach verschiedenen Richtungen weiter ausgebaut,[1] wofür namentlich auch der aus Deutschland zurückgekehrte berühmte Naturforscher und Dichter *Haller* thätig war.[2] Unter den Männern, die auch die Volksbildung zu heben versuchten, verdient besonders der treffliche *Tscharner*, das Urbild von Pestalozzis „*Arner*" genannt zu werden. Als bernischer Obervogt im Aargau wirkte er ganz in dem Sinne, wie Pestalozzi Arners Thätigkeit in „Lienhard und Gertrud" schildert. Er sorgte nicht nur für das leibliche, sondern auch für das geistige Wohl der Bevölkerung seines Amtskreises in aufopfernder Weise und förderte namentlich auch die Schulbildung aufs eifrigste. Für die Förderung der Volksbildung schrieb er später öffentliche Briefe, in denen er zeigte, dass für die Jugend auf dem Lande eine bessere Erziehung und Schulbildung ebenso notwendig sei, als in den Städten und dass für die armen Kinder *Armenanstalten* errichtet werden sollten. Diesen stellte er die Aufgabe, die Kinder durch sittliche Gewöhnung, Unterricht und Landarbeit zu guten Menschen und tüchtigen Bürgern zu erziehen.[3]

---

[1] Damals entstanden das *politische Institut* (1787) zur Vorbildung für den staatsmännischen Beruf und das *medizinische Institut*, der *botanische Garten*, das *naturhistorische Museum* und andere ähnliche Institute. Ebenso wurden zur Pflege der Wissenschaft und zur Förderung der Volkswohlfahrt verschiedene Gesellschaften gegründet, wie die *naturforschende Gesellschaft* und die *ökonomische Gesellschaft*, deren Gründer der berühmte Landwirt *Tschiffeli*, der Lehrer Pestalozzis, war.

[2] Nachdem *Albrecht von Haller* (1708—1777) lange Zeit mit grossem Erfolg in Göttingen gewirkt hatte, kehrte der bewunderte Mann 1766 in seine Vaterstadt Bern zurück und diente derselben von nun an in verschiedenen Stellungen und Ämtern mit grosser Hingebung.

Auch der fein gebildete, fortschrittlich gesinnte Patrizier *Viktor von Bonstetten* hat sich um die Hebung der höhern Schulen Berns grosse Verdienste erworben.

[3] Niklaus Emanuel *Tscharner* (1727—1794) verwaltete 1767—1773 die bernische Landvogtei Schenkenberg im Aargau, deren Amtssitz damals das Schloss Wildenstein war. Er verschaffte sich gleich im Anfang seiner Amtsthätigkeit eine genaue Kenntnis der Verhältnisse und Bedürfnisse der Bevölkerung, um dieser um so besser helfen zu können. Während der Hungersnot (1771 und 1772) verwendete er nicht nur seine Einkünfte, sondern auch einen Teil seines Vermögens zur Linderung der herrschenden Not. — Er forderte, dass die Eltern ihre Kinder fleissiger in die Schule schicken und schrieb selbst eine „*Anleitung für Landschullehrer*" (1772). Seine Briefe über die „*Armenanstalten auf dem Lande*" veröffentlichte er in Iselins „Ephemeriden". Als Präsident

2. Die Förderung der Bildung in katholischen Orten.

Auch in den katholischen Kantonen wurde im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts die Bildung eifrig gefördert. Bis zur Aufhebung des Jesuitenordens hatten dort hauptsächlich die Jesuitenschulen für die höhere Bildung gesorgt. Von dieser Zeit an zeichneten sich namentlich mehrere Klöster anderer Orden und viele Geistliche durch ihren Eifer für die Sache der Bildung aus.[1]

Eine hervorragende Bildungsstätte war in jener Zeit das Kloster *St. Urban*. Hier bestand zur Vermittlung höherer Bildung eine vorzüglich geleitete Erziehungsanstalt, die namentlich von den Söhnen der vornehmen Familien Luzerns besucht wurde.

Das Kloster förderte aber auch das *Volksschulwesen*. In den zum Kloster gehörenden Gemeinden liessen die Äbte Schulhäuser bauen und den Kindern Unterricht erteilen. Im Kloster selbst wurde eine *„Normalschule“* errichtet, in der viele Jünglinge und Männer Anleitung für den Schulunterricht erhielten. Dieser Normalschule war es hauptsächlich zu verdanken, dass damals im Kanton Luzern und in den benachbarten Gegenden viele Volksschulen gegründet wurden.[2]

Auch das Kloster *Einsiedeln*[3] und das Kloster *Bellelay* im

---

der helvetischen Gesellschaft sprach er 1774 über die *„Bildung der patriotischen Jugend durch eine tüchtige Auferziehung“*. Seiner Vaterstadt diente er in verschiedenen wichtigen Ämtern mit grosser Einsicht und Hingebung.

Bei der Betrachtung seines Lebens drängen sich manche Parallelen zwischen ihm und seinem berühmten Zeitgenossen *Rochow* auf.

[1] In *Luzern* gründete der ehemalige Jesuitenpater *Joseph Ignaz Zimmermann* (1737—1797) eine *Töchterschule* ähnlich wie Usteri in Zürich. Bis zur Aufhebung des Jesuitenordens (1773) hatte Zimmermann als Professor in Solothurn gewirkt, kehrte dann aber in seinen Heimatkanton Luzern zurück und bethätigte sich auch als Schriftsteller. Er pflegte auch die deutsche Sprache eifrig und suchte durch vaterländische Dramen patriotische Gesinnung zu pflanzen.

[2] Zu *St. Urban* wirkten mehrere bildungsfreundliche Äbte. Der bedeutendste Schulmann des Klosters war in jener Zeit Pater Nivard *Krauer* (1747—1799), der auch die Direktion der 1781 errichteten Normalschule führte. Er verfasste auch eine Reihe von *Schulbüchern*, namentlich für den Sprachunterricht und den Religionsunterricht, sowie Anleitungen zum Gebrauche derselben.

[3] In Einsiedeln ragte der nachmalige Abt *Konrad Tanner* (1752—1825) als Schulmann hervor. Er veröffentlichte eine Schrift: *„Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie“* (1787), worin er nachdrücklich betonte, dass die demokratischen

Jura[1] haben sich in jener Zeit um die Bildung verdient gemacht.

3. Verhandlungen der helvetischen Gesellschaft über die Erziehung.

Den Mittelpunkt der patriotischen Bestrebungen und der Verhandlungen über eine bessere Erziehung der schweizerischen Jugend bildete in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die *helvetische Gesellschaft*, der die besten Männer der Eidgenossenschaft angehörten.[2] Da diese Gesellschaft bestrebt war, patriotische Gesinnung zu pflanzen, und als den sichersten Weg zu diesem Ziele eine gute Erziehung betrachtete, so kamen in ihren Versammlungen häufig auch pädagogische Fragen zur Verhandlung.

Anfangs dachten eifrige Mitglieder der Gesellschaft an die Errichtung einer „helvetischen Pflanzschule" für die ganze Eidgenossenschaft, in der Jünglinge aus allen eidgenössischen Orten, aus den protestantischen und den katholischen Kantonen, durch das Studium der Geschichte und der politischen Verhältnisse des Vaterlandes zu einsichtigen und für das gemeinsame Wohl

---

Gemeinwesen in der Hebung der Schulen nicht hinter den monarchischen Staaten zurückbleiben dürfen. Zur Ausführung kamen seine Gedanken freilich nur zum geringen Teile. Doch hat das Kloster wenigstens in Einsiedeln selbst die Volksschule wirksam unterstützt.

[1] In *Bellelay* richtete der bildungsfreundliche Abt *Nikolaus Deluse* (1726—1784) ein vortreffliches Erziehungsinstitut ein, in welchem die Zöglinge eine gründliche, feine Bildung erhielten und an eine militärische Ordnung gewöhnt wurden. Dieses Institut bestand ein Vierteljahrhundert und zählte zur Zeit der Auflösung des Klosters (1797) etwa 100 Zöglinge.

Ausserdem gründete der Abt in einem besondern Gebäude auch ein *Waisenhaus für arme Töchter*, in welchem arme Waisenmädchen aus den nächsten Dörfern eine gute Pflege, sowie Unterricht in der Religion und in den weiblichen Handarbeiten erhielten.

[2] Die Gründung der helvetischen Gesellschaft fällt in das Jahr 1760. Zu ihren hervorragenden Mitgliedern gehörten — um hier nur einige zu nennen: der edle Isaak *Iselin* in Basel, Salomon *Hirzel*, der Idyllendichter *Gessner* und Obmann *Schinz* aus Zürich, Niklaus Emanuel *Tscharner*, *Viktor von Bonstetten* und Professor und Landvogt *Daniel Fellenberg* aus Bern, der gelehrte und aufgeklärte Chorherr *Gugger* aus Solothurn, Dr. *Zellweger* aus Trogen, Martin *Planta* und Ulysses *von Salis* aus Graubünden etc. — Da diese Gesellschaft in der ersten Zeit ihres Bestehens ihre Jahresversammlungen im Bade *Schinznach* abhielt, so wird sie bisweilen die Schinznacher Gesellschaft genannt.

begeisterten Bürgern herangebildet werden sollten.[1] Nach eingehenden Verhandlungen fand man jedoch, dass ein solches Institut nicht von einer Privatgesellschaft gegründet und unterhalten werden könne.

Zudem vernahmen die Patrioten mit Freuden, dass eine solche „Pflanzschule" eigentlich schon bestehe, nämlich die von *Planta* geleitete Erziehungsanstalt zu *Haldenstein*, und daher suchten sie nun diese Anstalt, sowie später das von *Salis* gegründete Philanthropinum zu *Marschlins* mit allem Eifer zu fördern. Auch als die auf dieses Institut gesetzten Hoffnungen nicht in Erfüllung gingen, wurde dennoch in der helvetischen Gesellschaft der Gedanke an eine zu errichtende Erziehungsanstalt zur Heranbildung patriotisch gesinnter Bürger festgehalten.[2]

4. Der Zustand der schweizerischen Volksschule am Ende des 18. Jahrhunderts.

Wie sich aus der Darstellung der Schulbestrebungen im 18. Jahrhundert ergibt, wurde in diesem Zeitraume hauptsächlich das *höhere* Schulwesen gefördert. Allerdings traten viele einsichtige Männer auch für die Hebung der Volksschule ein, und an einzelnen Orten wurde auch Hand an ihre Verbesserung gelegt.

---

[1] Diesen Gedanken äusserte zuerst der Luzerner Ratsherr Franz Urs *Balthasar* in seiner Schrift: *„Patriotische Träume eines Eidgenossen von einem Mittel, die veraltete Eidgenossenschaft wieder zu verjüngen"* (1758). Andere Patrioten, wie z. B. Bodmer, suchten diesen Entwurf dann den praktischen Verhältnissen besser anzupassen.

[2] So betonte *Daniel Fellenberg* aus Bern in der Versammlung von 1786 abermals die Notwendigkeit solcher Anstalten. In dieser Versammlung befand sich auch Fellenbergs Sohn, der nachmalige Stifter von Hofwyl, der später die in der helvetischen Gesellschaft ausgesprochenen Gedanken zu Hofwyl in praktischer Weise verwirklichte.

Auch im Kanton Graubünden entstand am Ende des 18. Jahrhunderts nochmals ein ähnliches Institut, indem der Bürgermeister *Johann Baptist von Tscharner* 1793 zu *Reichenau* eine Erziehungsanstalt gründete. Als Lehrer wirkten hier der schon von der Anstalt in Haldenstein bekannte *Nesemann*, ferner *Heinrich Zschokke*, aus Magdeburg gebürtig, aber später von ganzer Seele Schweizer, und *Louis Philipp*, der spätere König von Frankreich, der unter dem Namen *Monsieur Chabot* als Flüchtling in Reichenau Unterricht in der französischen Sprache und in der Mathematik erteilte. Die Anstalt zu Reichenau, auch „Seminar" (Pflanzschule) genannt, hatte bis 70 Zöglinge, musste aber in den politischen Stürmen von 1798 und 1799 aufgelöst werden.

Aber da die Regierungen für die Volksbildung wenig thaten, so erhielt sich die im 17. Jahrhundert begründete Kirchenschule auch durch das 18. Jahrhundert hindurch beinahe unverändert bis zum Sturze der alten Eidgenossenschaft. [1]

In welchem Zustande sich die damalige Schule befand, erfahren wir erst aus der Untersuchung, die der Minister *Stapfer* anordnete. [2] Dieser Minister sandte an alle „Schullehrer" — hier ist zuerst dieser Ausdruck statt „Schulmeister" gebraucht — Fragebogen, in denen über alle Schulverhältnisse, über den Bestand und den Besuch der Schulen, über die Lehrer, ihre Vorbildung und Besoldung, ihre frühere und gegenwärtige Beschäftigung neben der Schule, über die Schullokale etc. Auskunft verlangt wurde. Aus den eingegangenen Berichten erhalten wir ein getreues, aber freilich kein erfreuliches Bild der „alten Schule". Wir heben aus demselben folgende Züge hervor: Der *Schulbesuch* war sehr unregelmässig. Der *Unterricht* beschränkte sich auf Buchstabieren, mechanisches Lesen und Auswendiglernen der Fragen des Katechismus und anderer religiöser Memorierstoffe. Schreiben und Rechnen wurden an vielen Orten nicht betrieben, und wo diese Fächer vorkamen, galten sie vielfach als Vorrecht weniger älterer Schüler aus begüterten Familien. Die *Lehrer*, meist ungebildete Handwerker, mussten ihren Unterhalt grösstenteils durch ihr Handwerk, das sie häufig sogar in der Schule trieben, verdienen; denn ihre *Besoldung* war äusserst gering. [3] Die *Schulzimmer* waren meistens niedrig, eng und finster, viele auch feucht und baufällig. Ja, viele Gemeinden besassen nicht einmal ein eigenes Schulzimmer, und der Lehrer musste dort in seiner eigenen Stube Schule halten. Zur Heizung des Schulzimmers hatte an vielen Orten jedes Kind täglich ein Scheit („Schulscheit") in die Schule mitzubringen.

Die Schulen bedurften also nach allen Richtungen dringend einer Verbesserung.

---

[1] 1798.

[2] 1799.

[3] So betrug die Besoldung von mehr als der Hälfte der bernischen Lehrer nur bis 70 Franken, an vielen Orten noch weniger.

IV. Die Entwicklung der neuen Volksschule im 19. Jahrhundert.

1. Die Vorbereitung der neuen Volksschule zur Zeit der Helvetik, Mediation und Restauration.

a. **Das Schulwesen zur Zeit der Helvetik.**[1] Als nach dem Sturze der alten Eidgenossenschaft eine demokratische Verfassung eingeführt wurde und alle Bürger gleiche politische Rechte und Pflichten erhielten, erkannten die einsichtigen Männer jener Zeit wohl, dass das Volk nur durch eine gute Bildung zum richtigen Gebrauche seiner neuen Rechte und Freiheiten befähigt werden könne. Daher wurde die Volksbildung als eine wichtige Aufgabe des demokratischen Staates betrachtet, und mit Eifer ging man an die Verbesserung des Schulwesens.

Die Seele dieser Bestrebungen war der Minister *Stapfer*, der mit Einsicht, Begeisterung und Hingebung für die Hebung der Volksbildung wirkte.[2] Wie er sich durch eine allgemeine Untersuchung eine gründliche Kenntnis von dem Zustande der Schule verschaffte, wurde schon erwähnt. Um die so notwendigen Verbesserungen im Schulwesen herbeizuführen, arbeitete er bald nach seinem Amtsantritt einen Entwurf zu einem Volksschulgesetz aus, der vom Direktorium beraten und den gesetzgebenden Räten mit einer empfehlenden Botschaft übermittelt wurde. In der letztern wurde die Notwendigkeit einer allgemeinen und genügenden Volksbildung in schönen und überzeugenden Worten dargestellt.[3]

---

[1] 1798—1803.

[2] *Philipp Albrecht Stapfer* (1766—1840), seit 1792 ein vorzüglicher Lehrer der Philosophie und Philologie am „politischen Institut“ in *Bern*, wurde 1798 zum *Minister der Künste und Wissenschaften* ernannt. In diesem Amte wirkte er 2 Jahre mit der edelsten Gesinnung und Hingebung und unterstützte auch Pestalozzi in Stans und Burgdorf mit unwandelbarer Treue. Im Jahre 1800 wurde er zum bevollmächtigten Minister Helvetiens in Paris ernannt, wo er bis 1803 mit Einsicht und Energie für das Wohl seines Vaterlandes wirkte. Dann trat er ins Privatleben zurück und suchte von nun an das Wohl der Mitmenschen durch litterarische Arbeiten zu fördern. Familienverhältnisse veranlassten ihn, seinen Wohnsitz in Frankreich zu nehmen.

Stapfers Nachfolger als Minister war der Luzerner Canonicus *Joh. Melchior Mohr* (1762—1846), der mit gleichem Eifer das Schulwesen zu heben suchte und nach dem Sturze der helvetischen Republik wieder in sein früheres geistliches Amt zurückkehrte.

[3] In dieser Botschaft findet sich folgende bezeichnende Stelle: „Kein Staat ist durch seine innere Einrichtung lauter aufgefordert, die Ausbreitung nützlicher Kenntnisse unter allen seinen Bürgern und die Veredlung des National-

Allein bei den fortwährenden Unruhen im Lande, bei den vielen Kriegszügen fremder Heere, die über einen grossen Teil der Schweiz Not und Elend brachten, und bei dem gänzlichen Mangel an finanziellen Hilfsmitteln war an eine erfolgreiche Durchführung des Schulgesetzes nicht zu denken, und daher erhielt der schöne Entwurf Stapfers nie Gesetzeskraft.

Trotzdem liess sich Stapfer nicht entmutigen, sondern suchte für die Hebung der Schule wenigstens das zu thun, was unter den gegebenen Verhältnissen möglich war. Auf seinen Antrag wurden daher in den einzelnen Kantonen *Erziehungsräte* und *Schulinspektoren* ernannt, die das Schulwesen in ihren Kreisen nach den von Stapfer ausgearbeiteten vorzüglichen Instruktionen leiten und fördern sollten.

Ferner bemühte sich Stapfer um die Heranbildung besserer Lehrer und veranlasste daher *Pestalozzi*, in seiner Anstalt auch *Lehrer auszubilden*, und sicherte ihm dafür die Unterstützung der Regierung zu.[1] Aber auch diese Unterstützung war bei dem herrschenden Geldmangel nur gering.

Die helvetische Regierung konnte demnach bei ihrem kurzen und unsichern Bestande und bei der Ungunst der Verhältnisse nur wenige Verbesserungen im Schulwesen durchführen. Aber von jener Zeit gingen doch viele fruchtbare Anregungen aus, die später gute Früchte trugen.

---

charakters zum Hauptzweck der Bemühungen seiner Beamten zu machen, als derjenige, dessen Verfassung allen Bürgern gleiche Rechte zusichert und den Zugang zu allen Stellen ohne Ausnahme öffnet."

[1] Schon früher hatte Stapfer verschiedene vergebliche Versuche zur Gründung von Lehrerbildungsanstalten gemacht, da er die Notwendigkeit einer bessern Bildung der Lehrer klar erkannte. Viel versprechend schien namentlich das Unternehmen *Fischers im Schlosse zu Burgdorf. Joh. Rud. Fischer*, ein jüngerer Geistlicher, der ein Schüler Salzmanns gewesen war, hatte schon als Student die deutschen Lehrerseminare besucht und später an den Bestrebungen zur Hebung der Schule lebhaften Anteil genommen. Stapfer wählte ihn 1798 als Kanzleivorsteher im Ministerium der Künste und Wissenschaften. In dieser Eigenschaft entwarf Fischer 1799 einen Plan für eine Lehrerbildungsanstalt und anerbot sich, mit staatlicher Unterstützung im Schlosse Burgdorf eine solche Anstalt zu errichten und zu leiten. Hoch erfreut über diesen Plan, befürwortete Stapfer denselben beim Direktorium. Dieses überliess Fischer das Schloss in Burgdorf, gewährte ihm aber sonst nur ganz unzureichende Unterstützung. Daher musste Fischer auf die Ausführung seines Planes verzichten und nach Bern zurückkehren, wo er wenige Wochen später starb.

b. **Das Schulwesen zur Zeit der Mediation und Restauration.**[1] Mit der Auflösung des helvetischen Einheitsstaates wurden die Kantone auch in Schulsachen wieder ganz selbständig, und jeder sorgte daher auf eigene Weise für die Schule. Aber *eine* Idee hatte sich zur Zeit der Helvetik doch so allgemeine Geltung verschafft, dass sie auch jetzt von den verschiedenen Kantonsregierungen anerkannt wurde, nämlich die Idee, dass die Sorge für die Erziehung der Jugend eine *Pflicht der Obrigkeit* sei. Freilich wurde diese Pflicht nicht etwa so verstanden, als ob der Staat die Lasten der Schule zu übernehmen hätte, sondern die Hauptlasten wurden auch jetzt den Gemeinden überlassen, und der Staat begnügte sich meistens mit der Aufstellung von Gesetzen und Verordnungen und einer ziemlich unregelmässigen und unverbindlichen Unterstützung der Gemeinden für ihre Schulen.

Von grosser Bedeutung für die weitere Entwicklung der Volksschule war die in dieser Zeit allgemein begonnene *Lehrerbildung.* Man gelangte zur Einsicht, dass zur Hebung der Schule vor allem tüchtigere Lehrer notwendig seien. Daher veranstalteten die Regierungen jetzt *Kurse (sogen. „Normalkurse") zur Heranbildung von Lehrern* oder auch zur Ausbildung der schon angestellten Lehrer. Diese Kurse wurden von Geistlichen oder von tüchtigen Lehrern geleitet. Sie waren sehr kurz; einige dauerten nur 1, die meisten 3 und einzelne bis 6 Monate. Aber wenn auch bei dieser kurzen Dauer der Kurse und bei der äusserst geringen Schulbildung der Teilnehmer nur höchst bescheidene Leistungen erzielt wurden, so war damit nun doch der Anfang mit der Lehrerbildung gemacht und die Notwendigkeit der Berufsbildung der Lehrer allgemein anerkannt.[2]

---

[1] 1803—1830.

[2] Auf die Anregung und das uneigennützige Anerbieten der 2 Erziehungsräte, alt-Ratsherr *Rusterholz* und Professor *Schulthess,* veranstaltete die Regierung von *Zürich* in den Jahren 1806—1808 auf dem *Rietli* bei Zürich Bildungskurse für alle schon angestellten Volksschullehrer des Kantons Zürich, um sie in den gewöhnlichen Schulfächern und in Pestalozzis Methode zu unterrichten. In den Sommermonaten wurden je 30 Lehrer während eines Monats unterrichtet. Da Rusterholz schon vor Beginn dieser Kurse schwer erkrankte und 1806 starb, so wurde die Leitung der Kurse dem Pestalozzianer *Karl August Zeller* übertragen.

Im Jahre 1807 erliess die Regierung des Kantons *Bern* eine *Verordnung über Normalkurse zur Heranbildung von Lehrern,* und der Kirchenrat stellte

Auch die Privatthätigkeit wirkte an der Lehrerbildung mit. So liess *Fellenberg* auf eigene Kosten zu Hofwyl Bildungskurse für Lehrer abhalten,[1] und Pfarrer *Steinmüller*, „der Reformator des Landschulwesens im Kanton St. Gallen“, bildete mehrere hundert Lehrer in Kursen aus.[2]

Hand in Hand mit der Förderung der Lehrerbildung ging auch die Verbesserung des *Unterrichts* in den Schulen. Zwar beschränkte sich derselbe noch auf die alten Fächer: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen, und die damaligen Regierungen waren nicht gewillt, dem Volke eine weitgehende Bildung zu verschaffen. Aber man suchte doch die alte mechanische Methode durch eine geistbildende zu ersetzen, damit die Kinder „lesen und denken“ lernen.

Mehr noch als durch staatliche Fürsorge wurde die Schule in jener Zeit durch die *private Thätigkeit einzelner hervorragender Männer* gefördert.

Vor allem ist hier *Pestalozzi* zu nennen, dessen pädagogische Ideen damals europäischen Ruf erhielten und allmählich auch in die Volksschule eindrangen, wie dies früher in der Darstellung des Lebens und Wirkens Pestalozzis gezeigt worden ist.

---

in einer *Instruktion* für die Normallehrer die nähern Bestimmungen über diese Kurse auf. Gestützt hierauf wurden nun im ganzen Kanton viele Normalkurse abgehalten, die in der Regel 3 Monate dauerten.

[1] Im Jahre 1808 durch den schon genannnten *K. A. Zeller.*

[2] *Johann Rudolf Steinmüller* (1773—1835) aus Glarus war nach Beendigung seiner Studien einige Zeit Hauslehrer und studierte eifrig die pädagogische Litteratur. Nachdem er mehrere Jahre im Kanton Glarus als Pfarrer gewirkt hatte, erhielt er einen Ruf nach *Gais* in Appenzell A./Rh. Zur Zeit der Helvetik war er als *Erziehungsrat* und *Schulinspektor* thätig. 1805 wurde er als Pfarrer nach *Rheineck* (St. Gallen) berufen, wo er nun 30 Jahre als Pfarrer, Schulmann, eifriger Förderer gemeinnütziger Bestrebungen und Schriftsteller eine ausserordentlich fruchtbare Thätigkeit entfaltete. Die *Bildungskurse für Lehrer,* die er schon in Gais begonnen hatte, setzte er in Rheineck fort und versorgte dadurch den reformierten Teil des Kantons St. Gallen allmählich mit tüchtigen Lehrern. Ausserdem förderte er das Schulwesen auch als Erziehungsrat und Schulinspektor und verfasste mehrere praktische *Schulbücher,* wie z. B. ein *Schullesebuch* und ein religiöses Lehrbuch unter dem Titel: die „Jugendbibel“. Sein Sinn war stets auf das Mögliche und praktisch Durchführbare gerichtet. Aus diesem Grunde unterwarf er Pestalozzis Methode, die er teilweise als unpraktisch betrachtete, 1808 einer ziemlich scharfen Kritik, ohne indessen die guten Ideen Pestalozzis zu verkennen.

Nach Pestalozzi ist *Pater Girard* einer der grössten schweizerischen Pädagogen. In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts stand er als Direktor an der Spitze der Primarschulen seiner Vaterstadt *Freiburg* und erhob dieselben durch seine vorzügliche Leitung aus ihrem frühern schlechten Zustande zu hoher Blüte.[1] Mit einer gründlichen wissenschaftlichen Bildung verband er eine innige Frömmigkeit, eine milde, weitherzige Gesinnung und eine glühende Begeisterung für die Volksbildung, welcher er sich mit aufopfernder Treue widmete.

Da an tüchtigen Lehrern für seine Schulen Mangel herrschte, so führte Girard den *wechselseitigen Unterricht* ein und vermochte mit diesem durch seine geschickte, anregende Leitung die schönsten Resultate zu erzielen. Von nah und fern kamen viele Pädagogen nach Freiburg, um Girard, seine Schulen und seine Methode kennen zu lernen.

Aber der Geist der Unduldsamkeit, welcher durch den Bischof und die Jesuiten in Freiburg wieder entfesselt wurde, brachte es dahin, dass die Behörden den wechselseitigen Unterricht des freigesinnten Paters als „unmoralisch und irreligiös" unterdrückten. Girard zog sich nach *Luzern* zurück und wirkte als vorzüglicher Lehrer der dortigen höhern Lehranstalt und als weit berühmter Berater in Schulangelegenheiten. Gegen das Ende seines Lebens kehrte er in seine Vaterstadt zurück und blieb auch hier bis an sein Ende für das Werk der Erziehung thätig.

Girard hat auch viele *Schriften* verfasst, besonders über den Unterricht in der *Muttersprache*, den er als den Mittelpunkt des Volksschulunterrichts betrachtete.[2]

---

[1] *Jean Baptist Girard* (1765—1850), als Mönch *père Grégoire* genannt, aus *Freiburg i./S.*, war Franziskanermönch. In deutschen Klöstern seines Ordens erwarb er sich eine umfassende Gelehrsamkeit. Zur Zeit der Helvetik wirkte er einige Zeit als Pfarrer in *Bern*, der erste katholische Geistliche in dieser Stadt seit der Reformation. Von Bern aus besuchte er Pestalozzi in Burgdorf. Trotzdem er später als Mitglied und Berichterstatter der Kommission, die im Auftrage der Tagsatzung Pestalozzis Institut in Iferten prüfte, auch einige Aussetzungen über dieses machte, schätzte er Pestalozzi doch hoch. 1804—1823 leitete Girard die Primarschulen *Freiburgs*. 1823—1834 wirkte er in *Luzern* und von da an bis zu seinem Tode wieder in Freiburg.

[2] Von Girards Schriften mögen folgende 2 genannt werden: *„De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles"* (1844), welche Schrift von der französischen Akademie gekrönt und mit einem Extrapreis von Fr. 6000 honoriert wurde, und: *„Cours éducatif de la langue maternelle"* (1840—1848), 6 Bände.

Ein anderer bedeutender Mann jener Zeit war *Fellenberg*, der „Stifter von Hofwyl“.[1]

Als Sohn eines aufgeklärten und für das Wohl des Volkes begeisterten Berner Patriziers und einer edelgesinnten Mutter erhielt er von seinen Eltern eine vorzügliche Erziehung und lernte schon als Knabe, zur Zeit, da sein Vater Landvogt im Aargau war, Pestalozzi kennen und hochschätzen. Zu seiner weitern Ausbildung kam er einige Zeit in das Institut Pfeffels zu Kolmar und setzte nachher in seiner Vaterstadt seine Studien eifrig fort, ohne an den Vergnügungen seiner Standesgenossen teil zu nehmen. Dann besuchte er deutsche Universitäten und vertiefte sich auch in die Werke der Pilanthropisten und anderer Pädagogen.

Als durch die angestrengte Arbeit seine Gesundheit angegriffen wurde, suchte er Erholung auf Reisen und durchwanderte, den Tornister auf dem Rücken, die Schweiz und einen grossen Teil Deutschlands, überall darauf bedacht, die äussern und die sittlichen Zustände des Volkes genau kennen zu lernen. Zu diesem Zwecke verweilte er bisweilen längere Zeit in Familien von Landleuten und nahm an ihren Arbeiten und an ihrem Leben teil.

Hierauf machte er einen Aufenthalt in Paris und benützte denselben zu seiner Ausbildung und zur Beobachtung der politischen Lage, um seinem Vaterlande zu nützen. Da er in Paris die Umtriebe gegen die Schweiz kennen lernte, mahnte er die bernische Regierung dringend, der drohenden Gefahr durch rechtzeitige Reformen zu begegnen. Beim Einfall der Franzosen in die Schweiz suchte er den Landsturm gegen sie zu organisieren und musste sich daher nach der Übergabe Berns nach Deutschland flüchten. Bald aber durfte er in die Heimat zurückkehren und begann nun um die Wende des Jahrhunderts seine staunenswerte Thätigkeit zu Hofwyl.[2] Zunächst führte er auf dem früher vernachlässigten grossen Gute durch allerlei Verbesserungen und eine rationelle Bodenkultur

---

[1] Philipp *Emanuel von Fellenberg* (1771—1844) war der Sohn des Professors *Daniel von Fellenberg*, der 1779—1785 Landvogt auf Wildenstein im Aargau war und sich als warmer Freund Pestalozzis bewies. Daniel Fellenberg beteiligte sich auch lebhaft an der *litterarischen* und der *patriotischen* Gesellschaft in Bern, die ähnliche Ziele verfolgte, wie die helvetische Gesellschaft und mit dieser in enge Beziehung trat.

[2] Den Wylhof in der Gemeinde Münchenbuchsee kaufte Fellenberg 1799 und schuf ihn zu dem weltberühmten „*Hofwyl*“ um.

eine *musterhafte Landwirtschaft* ein, die bald weithin berühmt wurde.

Aber die Landwirtschaft sollte ihm zugleich als Grundlage für seine menschenfreundlichen Bestrebungen dienen. Von der Überzeugung durchdrungen, dass das Wohl der Menschen nur durch eine gute Erziehung fest begründet werden könne, wollte er an der Lösung dieser Aufgabe durch Errichtung zweckmässiger Erziehungsanstalten nach Kräften mitwirken und gründete daher nach und nach ein vollständiges System solcher Anstalten. Die wichtigsten derselben sind folgende:

1. **Die Armenschule.** Vor allem wandte Fellenberg seine Sorge den *Armen* zu nach seinem Wahlspruch: „Den Reichen gebricht es selten an Hülfe; stehe du den Armen und Verlassenen bei!" Daher gründete er eine Erziehungsanstalt für arme Knaben und nahm diese ganz unentgeltlich auf. Dabei wollte er den Beweis leisten, dass eine solche Anstalt sich ganz oder nahezu selbst erhalten könne,[1] damit nicht die Kosten von der Errichtung derartiger Anstalten abschrecken. Daraus ergab sich von selbst, dass die Arbeit, und zwar die landwirtschaftliche Arbeit, wie zur Erzielung des Lebensunterhaltes, so auch als wesentliches Erziehungsmittel mit dem Unterrichte verbunden werden müsse. Fellenbergs Versuche in der Armenerziehung hatten aber keinen günstigen Erfolg, bis er in dem jungen Thurgauer Lehrer *Wehrli* den rechten Mann zur Leitung der Armenanstalt fand.[2]

Wehrli hatte von seinen Eltern eine gute, namentlich auch durch praktische Arbeit in allerlei Geschäften geförderte Erziehung

[1] Dies erwies sich freilich in der Folge als ein Irrtum, obschon Fellenberg die Armenschüler verpflichtete, bis zum 20. Jahre in der Anstalt zu bleiben, um die Kosten für ihre Erziehung abzuverdienen.

[2] *Johann Jakob Wehrli* (1790—1855) kam 1810 nach Hofwyl, nachdem sein Vater dort einen Bildungskurs für Lehrer besucht hatte und von Fellenberg veranlasst worden war, auch seinen Sohn zur weitern Ausbildung nach Hofwyl zu senden. Hier wirkte er nun mit ausserordentlicher Tüchtigkeit und mit dem reichsten Segen 23 Jahre lang, bis er 1833 als Direktor an das neugegründete Lehrerseminar seines Heimatkantons Thurgau nach *Kreuzlingen* berufen wurde. Auch diese Anstalt leitete er in demselben Geiste und mit der gleichen Treue 20 Jahre lang und trug viel zur Förderung des thurgauischen Schulwesens bei. Sein Wahlspruch war: „Bete und arbeite!" und diesen hat er durch sein ganzes Leben hindurch treu befolgt.

erhalten und sich in der Stadtschule zu Frauenfeld und in einem Fortbildungskurse für Lehrer bedeutende Kenntnisse erworben. In jenem Kurse wurde er auch mit der pestalozzischen Methode bekannt und wandte sie nun als Lehrer in einer thurgauischen Landschule an.

So ausgerüstet, begann er als zwanzigjähriger Mann seine Thätigkeit zu Hofwyl. Fellenberg, der die Fähigkeit Wehrlis zum Berufe des Armenlehrers erkannte, übergab ihm die Leitung der Armenanstalt. In welcher Weise er als Vater der armen Kinder wirkte, berichtet er in folgenden Worten: „Ich war ihr Vater. Ich war den ganzen Tag ohne Unterbrechung bei ihnen, und wenn ich auch etwas später als sie zu Bette ging, so blieb ich doch im Schlafzimmer, und am Morgen stand ich mit ihnen auf. Von den 24 Tagesstunden fielen auf den Schlaf 9—10 und zum Wachen 14—15 Stunden. Von diesen 14—15 Wach- oder Tagesstunden fielen 5—6 auf Essens-, Zubereitungs-, Erholungs- und Unterrichtszeit, die übrigen auf landwirtschaftliche Arbeit. . . Wenn ich mit den Knaben die Liedchen sang, deren ich schon einige — zum Auswendiglernen — eingeübt hatte, bald während der Arbeit auf dem Felde, bald nach der Arbeit am Schlusse des Tages vor dem Hause, dann waren wir ganz froh und glücklich. Ich sage „wir"; denn damals wie auch später noch lange teilte ich mit den Zöglingen alles: Arbeit, Nahrung, Kleidung, Wohnung, Spiel — alles, so dass man mich häufig für einen Zögling ansah."

Wenn auch der eigentliche Schulunterricht je nach Jahreszeit und Witterung täglich nur 2—4 Stunden dauerte, so lernten die Knaben doch viel; denn Wehrli verstand es vortrefflich, sie auch bei der Arbeit und beim Spiele zu unterrichten und so ihre ganze Bildung mit dem Leben zu verbinden und praktisch zu gestalten. Vor allem aber suchte er ihr *sittliches* Leben zu veredeln, und so gross war der erziehende Einfluss der Anstalt, dass die reifern Zöglinge aus eigenem Antrieb einen Verein bildeten, um den Hausvater in der Handhabung der Disziplin und Ordnung und in der Ausführung der vielen Hausgeschäfte zu unterstützen.

Durch seine aufopfernde Thätigkeit hat Wehrli der Armenschule seinen Geist eingeprägt, so dass sie mit Recht die „Wehrlischule" und seine Zöglinge die „Wehrliknaben" genannt wurden. Unter seiner vorzüglichen Leitung gedieh die Armenschule zu

schönster Blüte und diente dem In- und Ausland als mustergültiges Vorbild zur Errichtung ähnlicher Anstalten.[1]

Allmählich wurde die Armenschule auch der *Lehrerbildung* dienstbar gemacht. Denn es wurden von verschiedenen Kantonen, die ebenfalls Armenanstalten zu errichten gedachten, Zöglinge nach Hofwyl gesandt, damit sie dort von Wehrli zu Armenlehrern ausgebildet werden. Dann entschlossen sich auch andere in der Anstalt erzogene Jünglinge, den Lehrerberuf zu ergreifen, und so entstanden unter Wehrli eigentliche Normalkurse zur Heranbildung von Lehrern.

2. Eine fernere Anstalt Fellenbergs war das **landwirtschaftliche Institut**, in welchem junge Männer theoretisch und praktisch für die rationelle Landwirtschaft gebildet wurden. Dieses Institut, die damit verbundenen landwirtschaftlichen Ausstellungen und die musterhafte Bewirtschaftung Hofwyls selbst haben zur Hebung der Landwirtschaft sehr viel beigetragen.[2]

3. Berühmt wurde auch die **wissenschaftliche Erziehungsanstalt für höhere Stände.**[3] Diese hatte zeitweise über 100 Zöglinge aus allen Ländern Europas und aus Amerika. Der wissenschaftliche Unterricht umfasste alle Fächer, die in den Gymnasien und in den Realschulen gelehrt werden. Fellenberg suchte stets gute Lehrer für sein Institut zu gewinnen, und es haben hier in der That viele ausgezeichnete Männer gewirkt.[4] Durch Turnen, Spiel und Baden wurde auch für die körperliche Ausbildung in vorzüglicher Weise gesorgt, und das höchste Ziel war auch in dieser Anstalt die sittliche Erziehung.

4. Erst später gründete Fellenberg die für den Mittelstand bestimmte **Realschule**, die ebenfalls rasch aufblühte und während einiger Zeit über 100 Zöglinge, meist Schweizer, zählte.[5]

---

[1] Eine solche Anstalt war z. B. die Armenschule der „*Linthkolonie*“ im Kanton Glarus, deren ausgezeichneter Vorsteher, *Melchior Lütschg* (1792—1871), zu Hofwyl unter Wehrli als Armenlehrer ausgebildet worden war und dann von 1819—1857 die ihm unterstellte Anstalt ganz im Sinne Wehrlis leitete.

[2] Dieses Institut bestand 1807—1820.

[3] Dieselbe wurde 1808 gegründet. Sie erreichte ihre höchste Blüte in den Zwanzigerjahren und wurde 1848 als die letzte Anstalt Fellenbergs geschlossen.

[4] Der bekannteste war der geistreiche *Theodor Müller*, der „Veteran von Hofwyl“.

[5] Die Realschule bestand von 1828—1846.

Ausser den hier erwähnten rief Fellenberg noch verschiedene andere Anstalten ins Leben und war bis zu seinem Tode noch mit neuen Plänen beschäftigt.[1]

Fellenbergs Anstalten bildeten in ihrer Gesamtheit ein vollständiges Schulsystem für alle Stufen und Stände. Zudem besass Hofwyl Werkstätten für verschiedene Handwerker, sowie Magazine, die für alle Bedürfnisse der Anstalten, ihrer Zöglinge und Lehrer und ihres zahlreichen Personals sorgten, und für alle diese Anstalten liess Fellenberg zweckmässige Gebäude bauen und die erforderlichen Einrichtungen schaffen.

Wenn man bedenkt, dass dieses grossartige Werk von einem Privatmann ohne jegliche Staatshilfe ins Leben gerufen und geleitet wurde, so erstaunt man über die gewaltige Arbeitskraft, den scharfen Verstand, die eiserne Willenskraft und das hervorragende Organisations- und Regierungstalent des „Stifters von Hofwyl". Zudem verfolgte Fellenberg bei seinen Schöpfungen das ideale Ziel, das Wohl des Volkes und des Vaterlandes zu fördern.

Aber auch Schattenseiten treten in seinem Wesen hervor. Unbeugsam in seinem Wollen und gewohnt, alles nach seinen Gedanken zu regieren, ertrug er keinen Widerspruch; er konnte nicht auf das Denken und Fühlen anderer eingehen und verstand es daher auch nicht, selbständige Mitarbeiter heranzuziehen, die sein Werk nach seinem Tode hätten fortsetzen können.

Darum wünschte er seine Anstalten dem Staate abzutreten; aber dieser lehnte das schöne Anerbieten ab; denn die demokratische Zeitströmung war der streng gesonderten Standeserziehung, wie sie zu Hofwyl durchgeführt wurde, nicht günstig, und es entstanden damals zu Stadt und Land neue öffentliche Schulen, die dem Bildungsbedürfnisse besser entsprachen, als geschlossene Internate.

Nur kurze Zeit war Fellenberg auch in politischen Behörden als Mitglied des Erziehungsdepartements und als Präsident des

---

[1] So bestand einige Zeit auch eine *Mädchenerziehungsanstalt* für arme Mädchen unter der speciellen Leitung der Frau von Fellenberg, ferner eine *Kleinkinderschule* u. s. w. Am Ende seines Lebens beschäftigte sich Fellenberg auch mit der Errichtung einer *Ackerbauschule auf der Rütti.*

Die von Fellenberg veranstalteten *Kurse für Volksschullehrer* wurden schon früher erwähnt. Solche wurden 1808 und 1809 und dann wieder in den Dreissigerjahren abgehalten; die spätern wurden meist von Wehrli geleitet.

Grossen Rates thätig. Allein es zeigte sich auch hier, dass seine Natur sich zu Beratungen mit Gleichgestellten wenig eignete und dass er keinen Widerspruch ertragen konnte. Insbesondere geriet er mit dem ersten Seminardirektor, [1] welcher vor der Eröffnung des Seminars zu Hofwyl einen Normalkurs leitete, in einen ärgerlichen Streit. Dieser wurde von dem Erziehungsdepartement in der Hauptsache zu Gunsten des angegriffenen Seminardirektors entschieden.

Allein trotz dieser Mängel in Fellenbergs Wesen wird man beim Anblick seines grossartigen Werkes doch dem „Veteranen von Hofwyl", der so lange Jahre Fellenbergs Mitarbeiter gewesen war, beistimmen, wenn er erklärte: „Man mag sagen, was man will. Emanuel Fellenberg war doch ein grosser Mann."

Ausser den hier genannten Männern waren zu jener Zeit in der Schweiz noch viele andere Pädagogen für die Hebung des Schulwesens thätig. [2]

Auch *Vereine* und *Gesellschaften* arbeiteten eifrig für die Hebung des Schulwesens; so die schon früher geschilderte *helvetische Gesellschaft,* die jetzt ihre unterbrochene Thätigkeit wieder aufnahm, und namentlich die in dieser Zeit gegründete *schweizerische gemeinnützige Gesellschaft*, in welcher damals viele pädagogische Fragen verhandelt wurden. [3]

In diesen Verhandlungen, wie in den Kundgebungen hervorragender Männer äusserte sich das lebhafte Streben nach einer gründlichen *Verbesserung* der Volksschule.

2. Die Gestaltung der neuen Volksschule zur Zeit der „Regeneration" und ihre seitherige Entwicklung.

a. **Der allgemeine Aufschwung des Schulwesens in der Regenerationszeit.** Einen neuen Aufschwung nahm das Schulwesen zur Zeit der

[1] Pfarrer Langhans.

[2] Zu diesen gehörten z. B. die schon in der Biographie Pestalozzis genannten Schüler desselben, wie *Krüsi, Niederer, Pfeiffer* u. s. f., ferner der ebenfalls schon erwähnte Pfarrer *Steinmüller* in Gais und Rheineck, der grosse Musiker *Hans Georg Nägeli* in Zürich, Dekan *Ith* in Bern, *Heinrich Zschokke* (1771—1848) in Aarau u. v. a.

[3] Diese wurde 1810 gegründet.

„Regeneration".[1] Die frühere reaktionäre Strömung musste dem durch die Julirevolution angefachten demokratischen Geiste weichen, und die an der Spitze der Volksbewegung stehenden Männer erkannten, wie einst die Männer der Helvetik, dass eine ächte Volksherrschaft nur durch eine genügende Volksbildung fest begründet und für das Volk segensreich werden könne. Das Wort: „*Volksbildung ist Volksbefreiung*" wurde zum Losungswort jener Zeit.[2]

Diesem Gedanken gaben denn auch die damals eingeführten neuen Verfassungen der regenerierten Kantone einen bestimmten Ausdruck.[3]

Die neuen Regierungen und die ihnen unterstellten Erziehungsbehörden arbeiteten mit Begeisterung und Eifer an der Hebung des Schulwesens.

Die höhern Lehranstalten Zürichs und Berns wurden zu *Hochschulen* erhoben.[4] Neben den einfachen Volksschulen — in der Schweiz *Primarschulen* genannt — wurden auch auf dem Lande höhere Schulen errichtet, die in den einen Kantonen *Sekundarschulen,* in andern *Realschulen* oder *Bezirksschulen* heissen und in den Fächern der untern Realschulen, sowie in einer oder mehreren Fremdsprachen Unterricht erteilen.

Ferner wurden *Taubstummen-* und *Blindenanstalten*, *Volks-* und *Jugendbibliotheken* gegründet, *Gesangvereine* und *Gesangdirektorenkurse* ins Leben gerufen und überhaupt alle Bildungsbestrebungen gefördert.

---

[1] Mit diesem Ausdruck wird die Zeit von 1830—1848 bezeichnet, weil in dieser Zeit die schweizerischen Gemeinwesen sich in demokratischem Geist umgestalteten.

[2] Dieses Wort stammt von dem berühmten Schriftsteller *Heinrich Zschokke.*

[3] So enthält die bernische Verfassung von 1831 über die Schule u. a. folgende Bestimmungen:

„Die Sorge für Erziehung und Unterricht der Jugend ist Pflicht des Volkes und seiner Vertreter. — Der Staat soll die öffentlichen Schulanstalten und Bildungsanstalten unterstützen und befördern. — Niemand darf die seiner Obhut anvertraute Jugend ohne den Grad von Unterricht lassen, welcher für die untern Schulen vorgeschrieben ist."

Ähnliche Bestimmungen enthalten die Verfassungen anderer Kantone, und diese Anschauung, dass es Pflicht des Staates sei, insbesondere die Volksschule möglichst zu vervollkommnen, wird in den spätern Verfassungen noch bestimmter ausgesprochen.

[4] Zürich 1833, Bern 1834.

Wir müssen uns hier aber auf das *Primarschulwesen* und die zu diesem gehörende *Bildung der Volksschullehrer* beschränken.

Auch jetzt wurde die *Lehrerbildung* als der wirksamste Hebel zur Verbesserung der Schule erkannt. Die bisherigen kurzen Normalkurse hatten sich zur Heranbildung tüchtiger Lehrer als unzureichend erwiesen. Daher wurden jetzt selbständige *Seminare* gegründet.

b. **Die Entwicklung der Volksschule in den einzelnen Kantonen.** Da die einzelnen Kantone ihr Schulwesen selbständig gestalten und verwalten, so betrachten wir die Entwicklung desselben nach den verschiedenen Formen, die sich dabei gebildet haben. Hiebei dürfen wir uns im allgemeinen auf die Darstellung der *äussern Organisation* des Schulwesens beschränken, weil sich der *Unterricht* in den schweizerischen Volksschulen im 19. Jahrhundert unter dem Einflusse des pestalozzischen Geistes ganz ähnlich entwickelte wie in *Deutschland.* Demnach gilt das im allgemeinen Teile hierüber Gesagte auch für die Schweiz.

In mehreren Kantonen der Ostschweiz stimmte die Organisation der neuen Volksschule nach ihren Grundzügen überein, weshalb man von einer *ostschweizerischen* Schulorganisation sprechen kann.

Im allgemeinen waren hiefür die Einrichtungen des Schulwesens im *Kanton Zürich* massgebend. Dieser Kanton organisierte durch ein neues Schulgesetz seine Schulen zu Stadt und Land nach einem einheitlichen Plane.[1] Die Primarschule zerfiel in die *Alltagsschule und die Repetier- oder Ergänzungsschule*, jene die ersten 6, diese die 3 letzten Schuljahre umfassend.[2] Neben die Ergänzungsschule trat die *Sekundarschule*, in welche diejenigen Schüler aus der Alltagsschule übertraten, die eine über die einfache Volksschule hinausgehende Bildung erhalten wollten.

Durch einen für alle Schulen verbindlichen *Unterrichtsplan* wurden die Lehrziele der einzelnen Jahresklassen in allen Fächern genau bestimmt, und die Schulen erhielten auch neue *obligatorische Lehrmittel*, welche die Anwendung der neuen methodischen Grundsätze förderten.

---

[1] Das neue Schulgesetz wurde 1832 erlassen.

[2] Die Alltagsschule erhielt 27, die Ergänzungsschule 6 wöchentliche Stunden, wozu noch eine wöchentliche Stunde der *Singschule* kam.

Das Schulgesetz sorgte auch für eine *selbständige Stellung* der Schule, indem es ihre Leitung *bürgerlichen Behörden* übertrug, sowie für eine *bessere Besoldung der Lehrer*.

Zur Hebung der Volksschule trug namentlich auch das neugegründete *Lehrerseminar* wesentlich bei.[1]

An der Erneuerung der Volksschule Zürichs hatten besonders zwei Männer, der Musiker *Nägeli* und der Pädagoge *Scherr*, hervorragenden Anteil.

Nägeli[2] ist der Schöpfer des schweizerischen Männerchorgesangs und der Begründer eines methodischen Gesangunterrichts in der Schule. Als eifriger Verehrer Pestalozzis wollte er jedoch auch in anderen Richtungen den „Lichtfunken der Geisteskultur zum Heile unseres bildsamen Volkes anwenden" und förderte daher die wahre Volksbildung in Wort und Schrift und namentlich auch als Mitglied des Erziehungsrates mit Feuereifer.

Scherr[3] war ein hervorragender Schulmann, der als vorzüglicher Seminardirektor und anregender Lehrer, als Verfasser vieler

---

[1] Dieses wurde 1832 in *Küssnacht* eröffnet.

[2] *Hans Georg Nägeli* (1773—1836) verfasste, wie bereits an anderer Stelle mitgeteilt wurde, schon 1810 in Verbindung mit Pfeiffer die *„Gesangbildungslehre nach pestalozzischen Grundsätzen"*. Später verfasste er für die Schule ein *„Schulgesangbuch"* und das *„Gesangtabellenwerk nach pestalozzischer Methode."*

[3] *Thomas Scherr* (1801—1870) stammte aus *Württemberg*, erhielt eine gute Schulbildung, wirkte dann in seiner Heimat als Lehrer an einer Volksschule und an einem Taubstummeninstitut und wurde 1825 nach *Zürich* berufen, wo er sich zuerst als *Vorsteher der Blinden- und Taubstummenanstalt* grosse Verdienste erwarb. Seine Thätigkeit an der Taubstummenanstalt führte ihn dazu, auch den Sprachunterricht für Vollsinnige nach der Lautier- und Schreiblesemethode zu bearbeiten. Dadurch wurde Scherr auch in weitern Kreisen bekannt und 1831 als Mitglied des Erziehungsrates und 1832 als *Direktor des neugegründeten Seminars in Küssnacht* gewählt. Hier wirkte er in rastloser Thätigkeit und mit grossem Erfolg nicht nur für die Lehrerbildung, sondern auch für die Hebung des gesamten Schulwesens im Kanton. Allein zwischen ihm und andern leitenden Männern entstanden allerlei Misshelligkeiten, und als 1839 infolge der Berufung des freisinnigen Theologen *Strauss* an die Hochschule Zürichs eine konservative Regierung ans Ruder kam, wurde Scherr vom Seminar entfernt unter der Anklage, er habe „den Charakter, die religiöse Richtung und die Bedürfnisse des Volkes missachtet." Von nun an lebte er hauptsächlich seinen schriftstellerischen Arbeiten, und nachdem er sich im Kanton Thurgau niedergelassen hatte, trug er auch in diesem Kanton, besonders als Präsident des Erziehungsrates, viel zur Hebung des Schulwesens bei. Unter seinen *Schriften* sind namentlich seine *Sprachlehrmittel*, die eine grosse Verbreitung fanden, und sein *„Handbuch der Pädagogik"*, das eine reiche Fülle pädagogischer Gedanken enthält, zu nennen.

Schulbücher und pädagogischer Schriften, als Bearbeiter und Mitberater von Schulgesetzen und Lehrplänen der zürcherischen Schule in der Regenerationszeit den Stempel seines Geistes aufdrückte und auch auf weitere Kreise einen grossen Einfluss ausübte.

Trotz der Störung, welche die gewaltsame politische Umwälzung im „Straussenhandel" für die zürcherische Volksschule zur Folge hatte, schritt diese doch stetig vorwärts. Nachdem sie schon früher unter tüchtigen Erziehungsdirektoren[1] bedeutende Fortschritte gemacht hatte, sorgte das letzte Schulgesetz für ihren weitern Ausbau, indem es die Alltagsschule auf 8 Schuljahre erweiterte und die Ergänzungsschule abschaffte.[2]

Wie schon bemerkt, erhielten *andere Kantone der Ostschweiz* eine ähnliche Schulorganisation und im ganzen hat sich das Schulwesen dort auch in den gleichen Bahnen weiter entwickelt: so namentlich in den Kantonen *Thurgau, St. Gallen, Schaffhausen* und *Glarus*. Doch finden sich auch manche Verschiedenheiten in der Schulgeschichte der ostschweizerischen Schulen. So wurde in einzelnen Kantonen die achtjährige Schulzeit längst eingeführt, während andere noch die kürzere *Alltagsschule* behielten.

Auch in diesen Kantonen haben einzelne bedeutende Schulmänner wesentlich zur Förderung des Schulwesens beigetragen. So wirkte der schon erwähnte Armenvater *Wehrli* nach seiner segensreichen Thätigkeit auf Hofwyl in seinem Heimatkanton *Thurgau* als Direktor des neuerrichteten Seminars zu Kreuzlingen mit grossem Erfolg.[3]

---

[1] Von diesen sind namentlich *Dubs* und *Sieber* zu nennen.

a) Dr. *Jakob Dubs* (1822—1879), ein Jurist, von 1854 an Regierungsrat in Zürich, später Bundesrat und Bundesrichter, hat durch das Schulgesetz von 1859 namentlich die ökonomische Stellung der Lehrer wesentlich verbessert.

b) Johann Kaspar Sieber (1821—1878), ein unter Scherr gebildeter Lehrer, trat, nachdem er an verschiedenen Orten als Sekundarlehrer und gewandter Publizist thätig gewesen, 1869 in die Regierung des Kantons Zürich und wurde Erziehungsdirektor. Ein von ihm verfasstes allgemeines Schulgesetz wurde zwar 1872 vom Volke verworfen. Aber durch Specialgesetze, die unter seiner Direktion erlassen wurden, wie z. B. über die Erhöhung der Lehrerbesoldungen und die Unentgeltlichkeit des Sekundarschulbesuches, hat er doch das Schulwesen bedeutend gefördert.

[2] Dieses Schulgesetz wurde 1899 erlassen.

[3] Auch der Nachfolger Wehrlis, *J. U. Rebsamen*, der dem Seminar während mehreren Jahrzehnten als Direktor vorstand, hat sich um die Lehrerbildung und um das gesamte thurgauische Schulwesen grosse Verdienste erworben.

Ebenso arbeiteten in den Kantonen *St. Gallen* und *Graubünden* tüchtige Schulmänner mit grossem Eifer und Geschick an der Förderung des Schulwesens.[1]

In vorzüglicher Weise hat sich ferner das Schulwesen in den Kantonen *Aargau*, *Basel* und *Solothurn* entwickelt.

Der *Aargau* machte sofort nach seiner Befreiung aus dem frühern Unterthanenverhältnisse grosse Anstrengungen, sein Schulwesen zu heben. Zu diesem Zwecke wurden zuerst an verschiedenen Orten kurze Bildungskurse für Lehrer abgehalten[2] und dann

---

[1] Aus der grossen Reihe derselben mögen hier wenigstens folgende genannt werden:

a) Sebastian Zuberbühler (1809—1868) aus Trogen. Er bildete sich unter Krüsi an der Kantonsschule in Trogen zum Lehrer aus und erweiterte seine wissenschaftliche Bildung in Basel. Nachdem er an verschiedenen Orten als Lehrer thätig gewesen, wurde er 1837 als Oberlehrer und Stellvertreter des Direktors an das bernische Lehrerseminar in *Münchenbuchsee* berufen und wirkte hier 15 Jahre in rastloser Arbeit und mit dem besten Erfolg. Von 1852—1861 war er Direktor des neugegründeten Seminars in *Chur* und von 1861 bis zu seinem Tode Seminardirektor zu *Mariaberg bei Rorschach* und hat sich durch seine wissenschaftliche und praktische Tüchtigkeit, durch seinen sittlichen Ernst und seine gewissenhafte Pflichterfüllung um die Lehrerbildung und die Förderung des Schulwesens grosse Verdienste erworben.

b) Johann Jakob Schlegel (1820—1879), ein Schüler und Verehrer Wehrlis. Er wirkte als vorzüglicher Lehrer an der bürgerlichen Mädchenschule in *St. Gallen* und war auch als pädagogischer Schriftsteller thätig. Von seinen *Schriften* sind namentlich die 2 folgenden zu erwähnen: das statistische Werk *„über die schweizerischen Lehrerbildungsanstalten“* und das biographische Werk: *„Drei Schulmänner der Ostschweiz“* (Steinmüller, Wehrli, Krüsi).

c) Peter Flury (1804—1880), Pfarrer in *Schiers* in Graubünden, wo er 1837 ein *Privatseminar* gründete und mit demselben auch eine *Realschule* und eine *Waisenanstalt* verband. Zur Gründung und Erhaltung dieser Anstalten bildete er einen *Anstaltsverein* und als vorzüglichen Lehrer derselben gewann er *Joh. Plüss* aus Zellers Anstalt in Beuggen. Die Anstalten in Schiers haben sich seither erweitert und stehen noch heute in schöner Blüte da.

d) Georg Allemann (1808—1881), ebenfalls ein graubündnerischer Geistlicher, der von 1840—1863 die Anstalt in Schiers vortrefflich leitete.

[2] So leitete der Pestalozzianer *Michael Traugott Pfeiffer* im Auftrage der Regierung von 1808 an mehrere Bildungskurse für Lehrer. Ebenso wurden solche von *Chr. Heinr. Zeller,* dem spätern Direktor der Anstalt in Beuggen, abgehalten.

ein *staatliches Lehrerseminar*, das erste in der Schweiz, gegründet.[1]

Basel zeichnet sich durch seine guten Leistungen im Schulwesen und durch seine schönen Lehrerbesoldungen aus.

In *Solothurn* machten sich in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts besonders mehrere *Franziskaner* des dortigen Klosters als Lehrer an den Stadtschulen um die Hebung des Schulwesens verdient.[2] Sie hatten ihre Bildung unter Pater Girard erhalten oder waren mit ihm befreundet und verpflanzten seine Methode in Verbindung mit pestalozzischen Grundsätzen auch nach Solothurn.

Zur Zeit der Regeneration liess sich die Regierung die energische Förderung des Schulwesens angelegen sein. Zur Heranbildung von Lehrern wurden zuerst regelmässige Kurse abgehalten

---

[1] Das Seminar wurde 1822 in *Aarau* eröffnet, 1836 nach *Lenzburg* und 1847 nach *Wettingen* verlegt. Der erste Seminardirektor war *Philipp Nabholz* (1782—1842), ein katholischer Geistlicher, der sich durch einen Aufenthalt in Iferten mit Pestalozzis Methode bekannt gemacht und schon im Thurgau Lehrerbildungskurse geleitet hatte. Er bewährte sich auch im Seminar als tüchtiger Schulmann, wurde 1834 an das Seminar in *Rastatt* berufen und war später Seminardirektor in *Mersburg*. Auf ihn folgte als Direktor des aargauischen Seminars *Augustin Keller* (1805—1883), als schweizerischer *Staatsmann* und auch als vorzüglicher *Schulmann* bekannt. Er wirkte am Seminar 1834—1856, dann als Regierungsrat und Erziehungsdirektor des Kantons Aargau und übte durch seinen mächtigen Geist und sein kraftvolles Auftreten auf die Lehrerbildung und das Schulwesen des Kantons einen grossen Einfluss aus. Im Seminar legte er grosses Gewicht auf die *landwirtschaftlichen* Arbeiten, damit die Lehrer volkstümlich wirken, und ging darin selbst mit gutem Beispiel voran. Von seinen Schriften sind namentlich die aargau. *Lesebücher* und die pädagogischen *Aphorismen* zu erwähnen. Als Seminardirektoren wirkten in Wettingen ferner: 1856—1867 *Johannes Kettiger* (1802—1869), früher Schulinspektor in Baselland, ferner 1867—1885 als Direktor und bis 1891 noch als Seminarlehrer *Franz Dula,* früher Seminardirektor zu *Rathhausen,* Kanton Luzern, und 1885—1900 *Jakob Keller,* früher Lehrer und Direktor der Töchterschule und des Lehrerinnenseminars in Aarau. Sie alle waren treffliche Schulmänner und arbeiteten mit Eifer an der Förderung der Lehrerbildung und des Schulwesens.

[2] Unter diesen Franziskanern ragte besonders Pater *Zweili* (1795—1858) als vorzüglicher Lehrer an der Knabenschule der Stadt Solothurn und später als Schulinspektor hervor.

Für die Hebung der Schulen wirkten auch andere Geistliche im Kanton; so z. B. *Joseph Propst* (1788—1871), Pfarrer zu *Dornach;* früher war er längere Zeit Lehrer an Fellenbergs Institut zu Hofwyl gewesen.

und später ein eigentliches Seminar gegründet.[1] Der Leiter der Lehrerbildungskurse war anfangs auch kantonaler Schulinspektor und hatte den Titel „Oberlehrer.“ [2]

Im Kanton *Bern* sorgte der Staat beim Beginn der Regenerationszeit zunächst für die *höhern* Schulen und erliess daher Gesetze für die Hochschule, das Gymnasium, die Progymnasien und die Sekundarschulen.

Zur Hebung der Volksschule gründete er im deutschen und im französischen Kantonsteile je ein *Lehrer*- und ein *Lehrerinnenseminar*.[3] Diese Lehrerbildungsanstalten haben seither auf die Entwicklung der Volksschule einen wesentlichen Einfluss ausgeübt.[4]

---

[1] Die Lehrerbildungskurse wurden von 1834 an in *Oberdorf* abgehalten. Hier wurde 1856 das *Lehrerseminar* eingerichtet, aber 1857 nach *Solothurn* verlegt, wo es 1870 in dem ehemaligen Franziskanerkloster untergebracht, später aber mit der Kantonsschule vereinigt wurde.

[2] Als „Oberlehrer“ übte namentlich *Jakob Roth* (1798—1863) einen mächtigen Einfluss auf die Lehrerbildung und die Volksschule aus. Er war ein katholischer Geistlicher von freier religiöser und politischer Gesinnung und tiefem sittlichem Ernst. Schon von der Beendigung seiner Studien an widmete er sich dem *Schuldienst*, indem er von 1821—1834 als Lehrer an den Stadtschulen Solothurns wirkte und von 1834—1856 als „Oberlehrer“ die Lehrerbildung in Oberdorf leitete und überdies längere Zeit auch das kantonale Schulinspektorat und die Kaplanei in Oberdorf besorgte. Roth war ein vorzüglicher Lehrer, der nach der pestalozzischen Methode unterrichtete, und ein eifriger Schulinspektor, der die Lehrer unnachsichtlich zu einer guten Schulführung anhielt und gegen alle Schäden im Schulwesen mit Strenge einschritt. Roths Nachfolger in der Leitung des nun in die Stadt verlegten Seminars war der nachmalige Bischof Friedrich *Fiala* (1817—1888), früher Sekundarlehrer in Laufen, dann Pfarrer einer solothurnischen Landgemeinde, und von 1857—1870 Seminardirektor, dann Dompropst und von 1885 an Bischof. Fiala zeichnete sich durch wissenschaftliche und pädagogische Bildung und durch einen milden Charakter aus.

[3] Das deutsche Lehrerseminar 1833 zu *Münchenbuchsee* (1884 wurde es nach *Hofwyl* verlegt), das deutsche Lehrerinnenseminar 1838 zu *Niederbipp* (schon im folgenden Jahre wurde es nach *Hindelbank* verlegt), das französische Lehrerseminar 1837 zu *Pruntrut* und das französische Lehrerinnenseminar 1843 zu *Delsberg*.

[4] Der erste Seminardirektor zu Münchenbuchsee war Pfarrer *Friedrich Langhans* (1795—1875), der durch seinen wissenschaftlichen Unterricht die Schüler zu selbständigem Denken anzuregen wusste, aber schon 1835 vom Seminar zurücktrat, um die Pfarrei Münchenbuchsee zu übernehmen. Sein Nachfolger, *Karl Rickli* (1791—1843), war das Muster eines humanen Vorstehers

Da die Seminare nicht sofort genügende Lehrkräfte für den Kanton heranbilden konnten und zudem viele schon im Amte stehende Lehrer einer bessern Bildung dringend bedurften, so wurden auch jetzt die kürzern Kurse, nun meist „Wiederholungs- oder Fortbildungskurse" genannt, noch fortgesetzt. Solche Kurse leitete z. B. auch *Fröbel* in Burgdorf. [1]

Am längsten musste die *Primarschule* auf ihre Neugestaltung warten, da es bei den verschiedenartigen Verhältnissen der einzelnen Landesteile schwierig war, ein für alle passendes Gesetz

und eines anregenden Lehrers, der durch seine ganze Persönlichkeit in den angehenden Lehrern eine edle Begeisterung für die Jugendbildung weckte. Die von ihm verfasste *Kinderbibel* leistete der Schule lange Zeit gute Dienste. — *Johann Friedrich Boll* (1801—1869), früher Direktor des Lehrerinnenseminars zu Hindelbank, leitete das Seminar zu Münchenbuchsee von 1843—1846 und wurde später wieder Pfarrer und Seminardirektor zu Hindelbank. Seine *biblische Geschichte* und sein *Handbuch zur Kinderbibel* fanden auch ausserhalb des Kantons freundliche Aufnahme. — *Heinrich Grunholzer* (1819—1873), ein Schüler Scherrs, Seminardirektor von 1847—1852, war ein Mann von hervorragender Begabung und idealer Gesinnung und ein geistvoller und begeisternder Lehrer. Da er sich aber als eifriger Politiker auch an den heftigen politischen Kämpfen der damaligen Zeit beteiligte, so wurde er von der konservativen Regierung durch einen Gewaltakt vom Seminar entfernt. — Auch Grunholzers Nachfolger, *Heinrich Morf* (1818—1899), der von 1850—1860 Seminardirektor war, zeichnete sich als vorzüglicher Lehrer aus und stand seinem Amte mit hingebender Treue vor. Trotzdem wurde er bei der Wiederwahl übergangen, weil die nun ans Ruder gelangte freisinnige Regierung sein Wirken nicht fortschrittlich genug fand. Er wirkte später mit grossem Segen als Waisenvater in Winterthur und wurde namentlich durch sein grosses Werk: *„Zur Biographie Pestalozzis"* berühmt. Auf ihn folgte als Seminardirektor von 1860—1880 *Hans Rudolf Rüegg* (1824—1893), ein Schüler Scherrs. Rüegg war ein hervorragender Schulmann, der sich als Seminardirektor und nachher als Professor der Pädagogik an der Hochschule in Bern, sowie als pädagogischer Schriftsteller um die Lehrerbildung und die Schule grosse Verdienste erworben hat. Unter seinen Schriften sind namentlich seine weitverbreiteten *Lesebücher*, seine *Pädagogik* und seine *Psychologie* hervorzuheben. Vgl. *Ed. Balsiger:* „Hans Rudolf Rüegg. Lebensbild eines schweizerischen Schulmannes und Patrioten."

Im Seminar zu *Hindelbank* wirkte nach Boll: *Karl Grütter* bis 1899 als vorzüglicher Direktor und Lehrer.

[1] Die 1834 und 1835 vom Erziehungsdepartement in Burgdorf angeordneten und von *Fr. Fröbel* geleiteten Kurse zählten je ungefähr 70 Teilnehmer. Als Lehrer wirkten an denselben auch der spätere Seminardirektor *Boll*, der Volksschriftsteller Pfarrer *Bitzius* (Jeremias Gotthelf), der „Sängerpfarrer" *Müller* u. a.

aufzustellen. Die Primarschule erhielt im Kanton Bern eine andere Organisation als in der Ostschweiz; denn da in diesem Kanton die Landwirtschaft gegenüber der industriellen Beschäftigung vorherrscht, so wurde hier nicht eine verkürzte Alltagsschule, sondern eine Schulzeit von 10 und später 9 Jahren eingeführt; aber dafür musste die Sommerschule mit Rücksicht auf die landwirtschaftlichen Arbeiten auf eine kürzere Dauer beschränkt werden. Das erste nach der Regeneration erlassene Primarschulgesetz stellte in Bezug auf Schulzeit und Unterricht sehr hohe Forderungen auf, konnte aber nicht vollkommen durchgeführt werden.[1]

Einen neuen Aufschwung nahm das Schulwesen von der Mitte der Fünfzigerjahre an, indem seine Entwicklung durch zeitgemässe Gesetze weiter gefördert wurde.[2]

---

[1] Nach dem Primarschulgesetz von 1835 sollte die Schulzeit vom 6. Altersjahre bis zur Admission dauern, im Winter mit wenigstens 24 und im Sommer mit wenigstens 18 wöchentlichen Stunden, und die Ferien wurden auf 8 Wochen beschränkt. — Die Unterrichtsfächer waren fast die nämlichen, die gegenwärtig gelehrt werden. Erst vom Jahre 1837 an erhielten die Lehrer auch einen regelmässigen Staatsbeitrag zu ihrer Besoldung, anfangs jedoch bloss Fr. 150.

[2] Das *Gesetz über die Organisation des Schulwesens* von 1856 bestimmte die Aufgabe aller Schulen, setzte für die Primarschule die Schulzeit auf 10 Jahre fest und führte das ständige *Schulinspektorat ein.*

Das *Gesetz über die ökonomischen Verhältnisse der Primarschulen*, von 1859, erhöhte die Lehrerbesoldungen und setzte ein *Minimum* für dieselben fest.

Die *Schulgesetze von 1860 und 1870* suchten die Primarschule den neuen Bedürfnissen anzupassen. Das letztere erhöhte die Lehrerbesoldungen, beschränkte aber die Schulzeit auf neun Jahre.

Aus dem *Schulgesetze von 1894* heben wir folgende Bestimmungen hervor:

a) Die *Schulzeit* beträgt in der Regel 9 Jahre mit wenigstens 34 Schulwochen und mindestens 800 jährlichen Schulstunden in den 8 ersten und 900 Stunden in den übrigen Schuljahren. Die Gemeinden können die achtjährige Schulzeit mit wenigstens 40 Schulwochen und 900—1100 jährlichen Schulstunden einführen. — Die achtjährige Schulzeit wurde nur in einer Anzahl jurassischer Gemeinden eingeführt, obschon auch in manchen andern Orten, namentlich in Städten, eine jährliche Schulzeit von 40 Wochen besteht.

b) Die *Schülerzahl* darf in ungeteilten Schulen nicht über 60, in geteilten nicht über 70 und in solchen mit abteilungsweisem Unterricht nicht über 80 betragen.

c) Taubstumme, blinde, epileptische und *schwachsinnige* Kinder sollen in Anstalten oder in Specialklassen unterrichtet werden.

d) Die Gemeinden können die *obligatorische Fortbildungsschule* für die Jünglinge bis zum 19. Altersjahre einführen und für die Mädchen fakultative Fortbildungsschulen errichten.

In der *Centralschweiz* war vor allem der Kanton *Luzern* bestrebt, die Volksschulen zu verbessern, und hat an der Hebung derselben schon in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts tüchtig gearbeitet.[1] Als ein unerlässliches Erfordernis zur Verbesserung der Volksschule erkannte man auch hier die Heranbildung tüchtiger Lehrer und errichtete daher ein Lehrerseminar.[2]

Ebenso wurden die Volksschulen in den *Urkantonen* allmählich verbessert.

In diesen Kantonen wie in andern katholischen Gegenden sind auch viele *Lehrschwestern* an den Schulen thätig. Diese gehören einer „Kongregation", d. h. einer eng verbundenen kirchlichen Genossenschaft an, haben sich nach den Vorschriften ihrer Kongregation zu richten und werden von ihren Vorgesetzten auf die für sie bestimmten Schulen geschickt.[3]

---

[1] Unter den Männern, die sich um die Förderung des Schulwesens im Kanton Luzern verdient machten, sind namentlich folgende zu nennen:

a) Thaddäus Müller (1763—1826), Stadtpfarrer in Luzern; schon während der Helvetik und dann auch in der folgenden Periode arbeitete er als Mitglied und „Referent" des Erziehungsrates eifrig an der Hebung der Volksschule.

b) Eduard Pfyffer (1782—1834), luzernischer Staatsrat, der trotz heftiger Opposition der Geistlichkeit gegen seine Pläne doch mit Hingebung und Energie das Schulwesen förderte.

c) Franz Joseph Stalder (1757—1833), der als Pfarrer in Escholzmatt und Schulinspektor im Entlebuch auch in diesem früher zurückgebliebenen Landesteile die Volksschule zu erfreulicher Blüte brachte.

d) Nikolaus Rietschi (1798—1875), ein Schüler Pestalozzis und Freund Girards, hat als Seminardirektor und Schulinspektor, als „Referent" des Erziehungsrates, sowie als Verfasser guter Schulbücher in hervorragender Weise für die Hebung des Schulwesens gewirkt, musste aber 1841 der Reaktion weichen.

e) Franz Dula, ein vorzüglicher Schulmann, der 1849—1867 als Seminardirektor in *Rathhausen* und später in *Wettingen* wirkte.

[2] Das luzernische Seminar befand sich zuerst in *St. Urban* (bis 1806), dann in Ruswil, Willisau und *Luzern* (von 1812 an). Später wurde es nach *Rathhausen* und endlich nach *Hitzkirch* verlegt. In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts war dies aber nicht ein Seminar im heutigen Sinne, da die Kurse nur je 4 Monate während des Sommers dauerten. Zwischen den Kursen hatten sich die Lehrer in der Schulpraxis zu üben.

[3] Besonders bekannt wurden die Lehrschwestern der von dem *Kapuzinerpater Theodosius* gegründeten Kongregation. Pater *Theodosius Florentini* (1808—1865) stammte aus dem Münsterthale in Graubünden, wurde nach Beendigung seiner Studien Kapuziner und entfaltete neben seiner Thätigkeit als Professor der Theologie in Solothurn und später als Pfarrer in Chur eine

In den *romanischen Kantonen* entwickelte sich das Schulwesen ähnlich wie in der deutschen Schweiz. Auch dort begann mit dem Jahre 1830 ein allgemeiner Aufschwung des Volksschulwesens. So traten die Führer der liberalen Partei, die 1830 im Kanton *Waadt* zur Regierung gelangte, mit Begeisterung für die Volksbildung ein und organisierten den öffentlichen Unterricht in vortrefflicher Weise. Ein neues Schulgesetz wurde erlassen, das der Volksschule eine feste Grundlage gab und eine gedeihliche Entwicklung sicherte.[1]

Zur Heranbildung tüchtiger Lehrer wurden ein *Lehrer- und ein Lehrerinnenseminar* gegründet.[2]

Nach der ersten Blüte des waadtländischen Schulwesens konnte dasselbe wegen der politischen Parteikämpfe längere Zeit geringe Fortschritte machen. Aber nachdem wieder ruhige Zeiten eingetreten waren, entwickelte es sich in fortschrittlichem Sinne weiter.

---

reiche philanthropische Thätigkeit. In den von ihm gegründeten Anstalten bildete er Lehrerinnen, sowie Kranken- und Armenpflegerinnen aus und vereinigte dieselben zu einer Kongregation (1845) unter dem Namen „Schwestern vom hl. Kreuze". Berühmt wurden seine Anstalt in *Menzingen,* Kanton Zug, und das „Mutterhaus" in *Ingenbohl,* Kanton Schwyz. Die „theodosianischen Schwestern" wirken nicht nur in der Schweiz, sondern auch in Österreich und andern katholischen Ländern.

[1] Zu den Männern, die in den Dreissigerjahren das Schulwesen zu hoher Blüte brachten, gehörten namentlich Jean Daniel André *Gindroz* (1787—1857) und Charles *Monnard* (1790—1865), beide beim Anbruch der Regenerationszeit Professoren an der Akademie in Lausanne und nach 1830 zugleich Mitglieder des Grossen Rates, wo sie ihren grossen Einfluss namentlich für die Hebung des Schulwesens geltend machten. Sie arbeiteten das neue waadtländische Schulgesetz aus und sorgten für die richtige Durchführung desselben. Aber sie vermochten später der fortschreitenden Volksbewegung nicht zu folgen und wurden daher durch die zur Herrschaft gelangte radikale Partei aus ihren amtlichen Stellungen verdrängt. Beide schlossen sich der „freien Kirche" an. Monnard folgte einem Rufe als Professor der romanischen Sprachen an der Universität Bonn und hat sich als Schriftsteller um die Schweizergeschichte und die französische Litteratur grosse Verdienste erworben.

[2] Der erste Direktor des 1833 in Lausanne gegründeten Lehrerseminars war Louis F. *Gauthey* (1795—1864), ein Geistlicher, der sich schon vorher durch eine Schrift über die Verbesserung des Schulwesens bekannt gemacht hatte. Er wirkte mit Geist und Kraft an der Lehrerbildung. Wegen seiner pietistischen Richtung sah er sich aber 1845 genötigt, von seinem Amte zurückzutreten, und später wirkte er an einem Seminar in Frankreich. Er hat auch mehrere treffliche pädagogische Schriften verfasst.

Auf einer hohen Stufe stehen die Schulen der Kantone *Genf*[1] und *Neuenburg*. Weniger günstig sind die Schulverhältnisse in den Gebirgskantonen *Wallis* und *Tessin*. Doch hat das Schulwesen auch dort trotz der grossen Schwierigkeiten bedeutende Fortschritte gemacht.[2]

c. **Die Hauptzüge des schweizerischen Volksschulwesens der Gegenwart.** Bei aller Verschiedenheit der Entwicklung des Volksschulwesens in den einzelnen Kantonen bildeten sich doch unter der *republikanischen Staatsform der Schweiz*, unter der *gegenseitigen Einwirkung der Kantone*, unter dem *Einfluss hervorragender Schulmänner* und *der Lehrervereine* und endlich unter den für alle Kantone verbindlichen *Bestimmungen der Bundesverfassung*[3] einige gemeinsame Züge in der schweizerischen Volksschule aus.

---

[1] Das Schulwesen Genfs wurde geordnet und gefördert durch die Schulgesetze von 1835, 1848, 1872 und 1886. Die letzten 3 verdankten ihre Entstehung den Staatsräten James *Fazy* (1848), *Carteret* (1872) und *Gavard* (1886).

[2] Als „Vater der Volkserziehung" wird im Kanton Tessin Stefano *Franscini* (1796—1857) geehrt. Vor der Regenerationszeit war er Lehrer in Lugano und trat in Wort und Schrift für eine demokratische Verfassung und Regierung auf. Nachdem 1830 die freisinnige Verfassung in Kraft getreten war, wurde Franscini in die neue Regierung berufen und schuf nun als Vorsteher des Unterrichtswesens durch unermüdliche Arbeit die tessinische Volksschule, für die vorher noch fast nichts gethan worden war. Er sorgte für die Gründung von Schulen in allen Gemeinden, für den Bau von Schulhäusern, für die Heranbildung von Lehrern und für gute Schulbücher, deren er mehrere selbst verfasste. Von 1848 an war Franscini Bundesrat. Er hat auch die erste schweizerische Statistik bearbeitet.

[3] Die Bundesverfassung von 1848 räumte dem Bunde die Befugnis ein, ein eidgenössisches Polytechnikum und eine eidgenössische Hochschule zu errichten. Das Polytechnikum wurde 1855 in Zürich gegründet. Während diese Verfassung die Volksschule gar nicht berührte, enthält die Bundesverfassung von 1874 in Art. 27 folgende Bestimmungen über die Volksschule:

„Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich.

Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können.

Gegen Kantone, welche diesen Forderungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen."

Ausserdem enthält Art. 49 die Bestimmung: „Niemand kann zu einer religiösen Handlung oder zu einem religiösen Unterricht gezwungen werden. Bis zum 16. Altersjahr der Kinder entscheidet hierüber der Vater."

Als die Hauptzüge des schweizerischen Volksschulwesens der Gegenwart können folgende genannt werden:

1. Der *obligatorische Primarunterricht*, der in der ganzen Schweiz für alle Kinder eingeführt ist. Jedes bildungsfähige Kind soll einen „genügenden“ Unterricht erhalten; unter den Bildungsfähigen darf es demnach keine Analphabeten mehr geben. Freilich ist der Ausdruck „genügender“ Primarunterricht unbestimmt und wird auch thatsächlich sehr verschieden aufgefasst. Daher ist auch die *Schulzeit* in den einzelnen Kantonen verschieden, indem die Alltagsschulzeit von 6 bis auf 9 Jahre steigt. Aber wo die Alltagsschule kurz ist, kommt noch die Ergänzungs- oder Repetierschule dazu. Auch bewirkte das Verbot des eidgenössischen Fabrikgesetzes, Kinder unter 14 Jahren in den Fabriken zu beschäftigen, dass in mehreren Kantonen, die früher nur 6 Jahre Alltagsschule hatten, diese auf 8 Jahre ausgedehnt wurde, und durch die von der Eidgenossenschaft durchgeführten *Rekrutenprüfungen* werden die Kantone angespornt, nach ihren Kräften für gute Leistungen in der Prüfung zu sorgen.

2. Die *Unentgeltlichkeit* des Primarunterrichts. In den öffentlichen Primarschulen wird nirgends Schulgeld bezogen, und in vielen sind auch die Lehrmittel und die Schreibmaterialien unentgeltlich.

3. Die *Unabhängigkeit der Schule von der Kirche*, da die Schule „ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll“. Keine Kirchenbehörde hat daher irgendwelche Befugnisse über die Schule, und die Geistlichen gehören nicht von Amtes wegen in die Schulbehörden. Doch können sie in diese gewählt werden gleich den andern Bürgern, was denn auch meistens geschieht.

Die „ausschliesslich staatliche Leitung“ ist jedoch nicht so zu verstehen, als ob alle Schulangelegenheiten durch den Staat selbst geordnet werden müssten, sondern so. dass die Leitung der Schule einzig Sache der *bürgerlichen*, vom Staate geordneten Behörden sei. Allerdings kommt die gesamte Schulgesetzgebung und die Oberaufsicht über die Schulen dem Staate zu. Aber im übrigen sind die *Gemeinden* in der Ordnung ihrer Schulangelegenheiten ziemlich frei. In den meisten Kantonen besitzen sie auch das Recht, ihre Lehrer selbst zu wählen. Dafür haben sie aber auch namhafte Beiträge an die Kosten der Schulen und die Lehrerbesoldungen zu leisten; ja, in manchen Kantonen tragen sie die Hauptlasten

der Schule. Zur Leitung ihrer Schulen wählen die Gemeinden eine Schulbehörde, die in den einen Kantonen *Schulkommission*, in andern *Schulpflege* oder *Schulrat* genannt wird.

4. *Der Anschluss der höheren Schulen an die Volksschule*, indem die besondern Vorschulen fast überall aufgehoben worden sind und die meisten Kinder 4—6 Jahre die öffentliche Primarschule besuchen und aus dieser dann in die Sekundarschulen oder in die Gymnasien übertreten. Dies hat zur Folge, dass reiche und arme Kinder wenigstens einige Jahre neben einander auf den gleichen Schulbänken sitzen und dass daher auch von Seite der höhern Stände der Volksschule grössere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

5. *Die allgemeine Verbreitung höherer Schulen, wie Sekundar-, Real- und Bezirksschulen, auch auf dem Lande.* Ihr Besuch wird dadurch erleichtert, dass man an vielen Orten kein Schulgeld verlangt oder doch den ärmern Schülern Freiplätze und Stipendien gewährt.

6. In vielen Kantonen bestehen auch *Fortbildungsschulen* für Jünglinge, teils obligatorisch, teils fakultativ. Viel weniger zahlreich sind die Fortbildungsschulen für *Mädchen*.

7. Für die *Lehrerbildung* sorgen die meisten Kantone durch selbständige Seminare, andere durch eine besondere *pädagogische Abteilung* am Gymnasium oder an der Kantonsschule.[1] Die Bildungszeit für die Lehrer stieg in den fortgeschrittenen Kantonen allmählich von 2 auf 4 Jahre. Dabei ist zu bemerken, dass die Schüler beim Eintritt 15—16jährig sind und in mehreren Kantonen Sekundar- oder Realschulbildung besitzen müssen.

Zu ihrer weitern Ausbildung dürfen die schweizerischen Volksschullehrer ohne Einschränkung die *Hochschule* besuchen, und an einzelnen Universitäten, wie in Bern und Zürich, sind für sie sogenannte *Lehramtsschulen* eingerichtet, d. h. eine Reihe von Vor-

---

[1] Eine Verbindung der Lehrerbildung mit andern Lehranstalten besteht in den Kantonen Graubünden, Schaffhausen, Solothurn, Neuenburg, Genf und Basel. In Basel müssen die Lehramtskandidaten die Oberrealschule oder das Gymnasium absolviert haben und werden dann in besondern Fachkursen, die $1^1/_2$ Jahre dauern, für den Lehrerberuf vorbereitet. Daneben können sie auch Vorlesungen an der Hochschule besuchen. Dieser schöne Bildungsgang ist freilich nur in günstigen Verhältnissen, insbesondere bei hohen Lehrerbesoldungen möglich.

lesungen nach ihren Bedürfnissen so angeordnet, dass sie nach zweijährigem Besuche derselben die Prüfung für Sekundarlehrer und nach einem weitern Studienjahre die Prüfung für das höhere Lehramt bestehen können. Es ist ihnen aber freigestellt, nach ihrem Gutfinden andere Vorlesungen zu hören.

8. Die *Versammlungen der Lehrer* sind teils gesetzlich geordnet, teils dem Ermessen der Lehrerschaft freigestellt. In einigen Kantonen steht den *Lehrerkonferenzen* oder den *Schulsynoden* das Antrags- und Begutachtungsrecht in Schulangelegenheiten, wie z. B. über Unterrichtspläne und Lehrmittel, zu; in andern dagegen dienen die Konferenzen mehr der gegenseitigen Belehrung.

Ausserdem geniessen die Lehrer wie die andern Bürger in der Schweiz das freie Vereins- und Versammlungsrecht und haben zur Förderung der Schule und der Interessen des Lehrerstandes verschiedene Vereine gegründet, die regelmässig ihre Versammlungen abhalten.

* * *

Überblicken wir zum Schlusse das schweizerische Schulwesen, so finden wir da einzelne Kantone und insbesondere viele Städte und grössere Ortschaften mit blühenden Schulanstalten, aber auch Kantone, deren Schulen noch bedeutend zurückstehen, namentlich weil sie mit grossen finanziellen und lokalen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, letzteres besonders in den Gebirgsgegenden.

Überall aber zeigt sich der gute Wille und ein reges Streben, die Schule zu heben, und darum wird es der schweizerischen Volksschule auch gelingen, sich immer vollkommener zu entwickeln.

Inhaltsverzeichnis.

Druckfehler.

Seite	3,	Zeile	4	von unten,	lies:	Kompass.
„	112,	„	19	von oben,	„	ob er eine Seele hat.
„	158,	„	10	von oben,	„	Kurfürsten.
„	180,	„	5	von oben,	„	grosses.
„	190,	„	9	von oben,	„	Ich statt ch.
„	268,	„	19	von unten,	„	die glücklichste.
„	285,	„	8	von oben,	„	analytisch.



Buchdruckerei Büchler & Co., Bern







